

Modellversuchsprogramm QuiSS, Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Abschlussbericht. 5. Sachbericht (Berichtszeitraum: 01.01.2003 bis 31.07.2004)

Oberhausen : QuiSS Koordinierungsstelle 2005, 72 S.



Quellenangabe/ Reference:

Modellversuchsprogramm QuiSS, Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Abschlussbericht. 5. Sachbericht (Berichtszeitraum: 01.01.2003 bis 31.07.2004). Oberhausen : QuiSS Koordinierungsstelle 2005, 72 S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15465 - DOI: 10.25656/01:1546

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15465>

<https://doi.org/10.25656/01:1546>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Modellversuchsprogramm



Qualitätsverbesserung
in **S**chulen und **S**chulsystemen

Abschlussbericht

5. Sachbericht

(Berichtszeitraum: 01.01.2003 bis 31.07.2004)

Inhaltsverzeichnis

<u>1. Vorwort</u>	3
<u>2. Problemstellung, Konzeption und Organisation des QuiSS-Programms</u>	3
<u>2.1 Ziel des Programms</u>	4
<u>2.2 Leitvorstellungen des Programms</u>	4
<u>2.3 Organisation des Programms</u>	5
<u>3. Allgemeine Angaben</u>	7
<u>3.1 Projektzeichnung</u>	7
<u>3.2 Beteiligte Länder</u>	7
<u>3.3 BLK-Nr./BMBF-FKZ</u>	7
<u>3.4 Berichtszeitraum</u>	7
<u>3.5 Projektbeteiligte Länder und ihre Programmprojekte</u>	7
<u>3.6 Programmträger</u>	10
<u>3.7 Programmkoordinator</u>	10
<u>3.8 Lenkungsausschuss / Arbeitsausschuss</u>	10
<u>3.9 Wissenschaftlicher Beirat</u>	11
<u>3.10 QuiSS-Koordinierungsstelle Oberhausen</u>	12
<u>3.11. Termine und Schwerpunkte der Abschlussveranstaltungen der einzelnen Länderprojekte</u>	15
<u>4. Kooperationen zwischen den beteiligten Länderprojekten und mit anderen BLK-Modellversuchsprogrammen</u>	17
<u>Zeitliche Planung des Verlaufs</u>	18
<u>5 Wissenschaftliche Begleitvorhaben</u>	18
<u>5.1 Bericht des wissenschaftlichen Beirats</u>	18
<u>5.2 Wissenschaftliche Begleitung durch das IPN Kiel</u>	20
<u>5.3 Ländereigene wissenschaftliche Begleitvorhaben</u>	21
<u>6 Programmziele</u>	25
<u>6.1 Der Kontext des Programms</u>	25
<u>6.2. Das zugrunde liegende Bild der Schule und ihrer Aufgaben</u>	28
<u>6.3 Kontextbedingungen des Programmverlaufs</u>	28
<u>7 Beitrag der Länderprojekte zu den Zielen des Programms</u>	29
<u>7.1 Leitvorstellungen</u>	29
<u>7.2 Professionalität</u>	30
<u>7.3 Kontroll- und Unterstützungssysteme</u>	34
<u>7.4 Planerische Organisation</u>	38

<u>7.5 Unterricht und Erziehung</u>	40
<u>7.6 Zusammenfassung</u>	42
<u>8. Ergebnissicherung des Programms</u>	44
<u>8.1 Verfahren der Ergebnissicherung</u>	44
<u>8.2 Die Ländervorhaben in ihrer generellen Bedeutung</u>	46
<u>8.3 Problempunkte innovativer Schulentwicklung</u>	47
<u>8.4 Übergreifende Leitvorstellungen für schulische Reformprozesse</u>	48
<u>8.5 Zusammenfassende Bewertung</u>	50
<u>9. Umsetzung der Ergebnisse – Anmerkungen zu einem QuiSS-Anschlussprojekt</u>	51
<u>10. Bildungsplanerische Empfehlungen</u>	53
<u>10.1 Eine Intensive und kontinuierliche Schulreform ist notwendig</u>	54
<u>10.2 Eine intensive und kontinuierliche Schulreform ist möglich</u>	54
<u>10.3 Eine intensive und kontinuierliche Schulreform braucht einen neuen Anschub</u>	54
<hr/>	
<u>Anlagen</u>	56

1. Vorwort

Mit dem seinerzeitigen Start des SINUS-Programms 1998 vollzog die BLK die Umsteuerung der Modellversuchsförderung von Einzelmodellversuchen zugunsten der Programmförderung.

Mit dieser Umsteuerung ergaben sich vor allem bei Modellversuchsprogrammen im allgemeinbildenden Schulwesen besondere Anforderungen an die Schulen hinsichtlich der Arbeitsstruktur, des Arbeitsverhaltens und der Ergebnissicherung. Diese Anforderungen sind u.a. bestimmt

- durch Pflege der Kommunikation als Voraussetzung für eine professionelle offene Kooperation,
- durch einen transparenten Dialog über Stärken und Schwächen des geleisteten Bildungsangebots,
- durch die Definition einer Zielvereinbarung für Planung, Durchführung und Ergebnissicherung hinsichtlich der Qualitätsentwicklung der Schule,
- durch die Einbindung in ein Netzwerk gleichartiger oder verschiedener Schulen und Schularten auf lokaler, regionaler und überregionaler Ebene,
- durch die Routinisierung der Innovationsergebnisse.

Diesen Ansatz hat auch das BLK-Modellversuchsprogramm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“ verfolgt.

Das Modellversuchsprogramm wurde vom 1. August 1999 bis zum 31. Juli 2004 und mit einer halbjährigen kostenneutralen Verlängerung bis zum 31. Dezember 2004 in 14 Ländern durchgeführt - gefördert mit rund 13 Mill. Euro vom Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Es ging darum zu zeigen und zugleich kritisch zu untersuchen, wie die im Schulwesen der Bundesrepublik anstehenden notwendigen Weiterentwicklungen systematisch und systemisch vorangebracht werden können. QuiSS ist deshalb kein Modellversuchsprogramm im engeren Sinne, sondern ein Entwicklungsprogramm. Ziel war es, die Möglichkeiten und bestehende Ansätze einer in die Breite getragenen Schulreform und ihre Bedingungen zu untersuchen. Deshalb gehörte es zu diesem Programm, dass die beteiligten 14 Länder sich von sehr unterschiedlichen Arbeitsansätzen her mit jeweils einer Gruppe unterschiedlicher Schulen aus unterschiedlichen Regionen und Kontexten beteiligten.

Der folgende Bericht erfasst

- die allgemeine Darlegung der Problemstellung und Konzeption des QuiSS-Programms (Kap. 2),
- die Zusammenfassung und Analyse der Abschlussberichte der einzelnen Länderprojekte (Kap. 3 und 4)
- die Ergebnissicherung und Ergebnisbewertung (Kap. 5 und 6),
- die Umsetzung der Ergebnisse und bildungsplanerische Empfehlungen (Kap. 7 und 8),
- den zeitlichen Ablauf des Programms vom 01.01.03 bis 31.07.04 – 5. Sachbericht (Kap. 9) und
- die wissenschaftlichen Begleitvorhaben (Kap.10).

2. Problemstellung, Konzeption und Organisation des QuiSS-Programms

Alle Länder waren daran gebunden, von ihrem jeweiligen Arbeitsansatz her systemisch und systematisch zugleich vorzugehen. In der Konzeptexpertise waren 4

Gestaltungsbereiche genannt, deren entwicklungsbezogene systemische Zusammenschau in den jeweiligen Länderprojekten angestrebt und erreicht werden sollte:

- Professionalisierung
- Kontroll- und Unterstützungssysteme
- Planerische Organisation
- Unterricht und Erziehung

Mit diesen Gestaltungsbereichen antwortet das Programm auf eine Reformentwicklung, in der sich Schulen und Schulsysteme aller deutschen Länder befinden. Bei dieser Entwicklungsbewegung geht es nicht in erster Linie um die Optimierung von Einzelelementen, wie z.B. der Curricula oder der Finanzierung. Ziel ist der Übergang zu einer neuen „Lernordnung“. Das bedeutet eine Überprüfung der Bildungsziele, der Organisationsformen, in denen sich öffentlich verantwortete Bildung strukturiert, das bedeutet eine Überprüfung der inhaltlichen und methodischen Gestaltung von Unterricht und Erziehung, eben der Lernkultur. Es geht aber auch um Art und Ort der Qualitätsverantwortung und der Steuerung, um Finanzierung und nicht zuletzt um die zivilgesellschaftliche Einbindung der Schulentwicklung.

2.1 Ziel des Programms

Der Titel des Programms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ lässt die Zielorientierung erkennen. Die anvisierte Qualitätsverbesserung wird bezogen auf Schulen und Schulsysteme zugleich. Dahinter steht die begründete Vermutung, dass die anstehende Weiterentwicklung – konzentriert auf Lernkultur und Teilautonomie – nicht die Schulebene allein betrifft, sondern als Übergang zu einer neuen Lernordnung den Gesamtzusammenhang von operativer Ebene und Steuerungsebene angeht. Der dem Modellversuchsprogramm in den Anfangsberatungen vorangestellte Arbeitstitel „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen durch Innovation und Selbstwirksamkeit“ verdeutlicht noch stärker, was über QuiSS angestrebt werden sollte: Qualitätsverbesserung, Innovation und Selbstwirksamkeit werden in ihrem systemischen Zusammenhang gesehen.

Qualitätsverbesserung bedarf vor dem Hintergrund der veränderten individuellen Bildungsbedarfe und gesellschaftlichen Anforderungen der schulischen Innovation, d.h. einer systematischen Veränderung von Unterrichtszielen, Unterrichtsinhalten und Unterrichtsverfahren; die Innovation selbst bleibt – in der Schule wie in anderen sozialen Systemen – gebunden an die Selbstwirksamkeit und die daraus sich ergebende Handlungsweise der Akteure. Diese Verknüpfung von Qualitätsverbesserung, Innovation und Selbstwirksamkeit liegt dem Gesamtvorhaben QuiSS zugrunde, bestimmt auch die von den Ländern in das Gesamtvorhaben eingebrachten Landesprojekte.

Für QuiSS wurden insbesondere die Organisation, die Professionalität, die Unterrichtsarbeit und das Steuerungssystem zusammen gesehen. Die wechselseitige Abhängigkeit dieser – und anderer – Wirkungsfaktoren voneinander sollte exploriert, aktiviert und im Entwicklungsprozess des jeweiligen Ländervorhabens systematisch bearbeitet werden.

2.2 Leitvorstellungen des Programms

Die im Rahmen dieser Grundvorstellungen eingebrachten Länderprojekte waren deshalb bei aller thematischen und methodischen Unterschiedlichkeit gebunden an die folgenden übergreifenden Leitvorstellungen:

- Eine hohe Selbstgestaltungsverantwortung in den Ländervorhaben sollte die Beteiligten zu engagierten, innovationsbewussten Akteuren machen und sie für

eine kontinuierliche Weiterentwicklung in Schulen und Schulsysteme gewinnen und befähigen.

- Die Vorhaben sollten so geführt werden, dass die Rahmenbedingungen und die tatsächliche Durchführung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit erkennbar verbessert würden.
- Die Entwicklung in allen Projekten sollte systemisch angelegt werden, wobei es zunächst offen bleiben konnte, welche und wie viele Wirkungsfaktoren in ihrem Wirkungsbezug zusammengeführt werden konnten. Die Schulen sollten darüber hinaus aus ihrer Vereinzelung herausgeholt werden und in Netzwerkstrukturen einbezogen werden.
- Die Einzelschulen sollten nach der Systematik „Schulprogramme – Umsetzung – Evaluation – Rechenschaftslegung – Folgeplanung“ vorgehen.
- Operative Ebene und Steuerungsebene, d.h. Einzelschule und Schulverwaltung, sollten im Arbeitsprozess zusammengeführt werden.
- Die Akteure des Modellversuchsprogramms in den Schulen und auf der Steuerungsebene sollten ihre Arbeit kritisch begleiten, dabei unterschiedliche Formen der Selbstevaluation anwenden und eine kritische Rechenschaftslegung übernehmen.

Unter diesen Leitvorstellungen war das Arbeitsziel für alle beteiligten Schulen und Schulverwaltungen ein Doppeltes. Einerseits mussten die landesspezifischen Entwicklungsthemen bearbeitet werden, andererseits sollten die übergreifenden Orientierungswerte aktiviert und eingehalten werden, damit generalisierbare Erkenntnisse und Erfahrungen über förderliche und hemmende Bedingungen einer systemischen und innovativen Weiterentwicklung des Schulwesens gewonnen werden konnten.

2.3 Organisation des Programms

An dem auf 5 Jahre angelegten Modellversuchsprogramm beteiligten Sie 14 Länder mit 15 Projekten in der Zeit vom 01.08.199 bis zum 31.12.2004, einschließlich einer ½ jährigen kostenneutralen Verlängerung. Der Bund und die beteiligten Länder förderten dieses Programm mit rund 13 Millionen Euro. Die Programmträgerschaft wurde von der Forschungsgruppe Modellprojekte e.V. (FGM), Heidelberg, in Verbindung mit der QuiSS-Koordinierungsstelle, Oberhausen, und die Programmkoordination und Federführung vom Land Schleswig-Holstein wahrgenommen.

Als Steuerungsebenen haben sich im QuiSS-Programm bewährt:

- der Lenkungsausschuss als Ländergremium, das spezifische Durchführungsfragen des Gesamtprogramms klärte, fachliche Einschätzungen traf und an der Konzeption von Evaluations- und Transfervorhaben beteiligt war,
- der Wissenschaftliche Beirat als Sachverständigengremium, das das Programm wissenschaftlich begleitete und Anregungen und Impulse für wissenschaftliche Begleitvorhaben, für den Entwicklungsprozess der Ländervorhaben und Disseminationsstrategien gab,
- die Projektleiter- / Landeskoordinatorentreffen als Repräsentanz der Länderprogrammelemente und damit als Diskussionsebene für den unmittelbaren Erfahrungsaustausch, für die Intensivierung der netzwerkorientierten Kooperation über die Ländergrenzen hinweg und als Weiterbildungssupport für die Länderkoordinatoren.

Die Steuerungsbedarfe waren in verschiedenen Phasen des Programmverlaufs unterschiedlich. Sie wurden in der Regel zwischen Lenkungsausschuss, Programmträger/Koordinierungsstelle und Wissenschaftlichem Beirat definiert, koordiniert und den Arbeitsebenen zugeordnet.

Im Einzelnen ergaben sich aufgrund der spezifischen Prozessphasen des Programms folgende steuernden und unterstützenden Aktivitäten:

- Der Wissenschaftliche Beirat hat regelmäßige Einzelberichte der Länder entgegengenommen, gewichtet und fördernde Entwicklungshinweise gegeben.
- Aus der Bedürfnislage und nach Klärung im Lenkungsausschuss wurden jährlich zwei zentrale Fortbildungsveranstaltungen für Projektleitungen, -koordinatorinnen und -koordinatoren durchgeführt.
- Im Rahmen der formativen und summativen Evaluation leistete das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften – IPN – in Kiel die bilanzierenden Aufgaben. Die Evaluation hinsichtlich der Umsetzung der Programmidee in den Länderprojekten folgte dabei den im Programmgutachten aufgeführten Arbeitsbereichen: Professionalisierung, Kontroll- und Unterstützungssysteme, planerische Organisation, Unterricht und Erziehung, Klarheit von Zielen und Struktur des Vorhabens und Stellenwert des Projektes im Schulentwicklungsprozess des Landes.

3. Allgemeine Angaben

3.1 Projektzeichnung

BLK-Modellversuchsprogramm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“

Verbundprojekt

3.2 Beteiligte Länder

Am Modellversuchsprogramm QuiSS haben sich die Länder Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Brandenburg, Bremen, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein und Thüringen beteiligt.

3.3 BLK-Nr./BMBF-FKZ

A6679.00

3.4 Berichtszeitraum

Der Bericht umfasst den Zeitraum vom 01.01.2003 bis zum 31.07.2004 und nach kostenneutraler Verlängerung bis zum 31.12.2004.

3.5 Beteiligte Länder und ihre Programmprojekte

Am BLK-Programm Das BLK-Modellprogramm waren 14 Bundesländer mit 15 Teilprogrammen und über 200 Schulen aller Schularten beteiligt (siehe Anhang 1 „Liste der beteiligten Schulen“).

Das Programm richtete sich an Schulen aller Schularten und Schulstufen.

An den Schulen arbeiteten in der Regel Steuergruppen von drei bis fünf Lehrkräften (in größeren Schulen bis zehn Lehrkräfte). Je nach Fokus der Länderprojekte waren darüber hinaus beteiligt: Vertreter der staatlichen Schulaufsicht, der Landesinstitute, der staatlichen Studienseminare sowie weiterer Unterstützungssysteme, wie externe Experten, Schulentwicklungsberater, Evaluationsteams, Moderatorinnen bzw. Moderatoren etc..

Die Länder beteiligten sich mit folgenden Modellversuchsschwerpunkten:

Land	Landesprojekt	Projektleitung/ Projektkoordination	Anzahl der Schulen
Baden-Württemberg 1/2001-12/2002	Interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen (ESQ)	Dr. Günter Klein, Ministerium für Kultus, Jugend und Sport <i>Dr. Margrit Wienholz, Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU)</i>	3 Gymnasien, 4 Realschulen, 3 Grund- und Hauptschulen, 1 Gewerbliche Schule
Bayern 7/1999-6/2004	Professionalisierung und Kontroll- und Unterstützungssysteme als Beitrag zur Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen (PROKUS)	Dr. Otmar Schießl; <i>Dr. Angelika Hornsteiner, Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB)</i>	13 Schulen (2 Förderschulen, 2 Grundschulen, 2 Volksschulen, 1 Hauptschule 2 Realschulen und 4 Gymnasien)

Berlin 4/1999-3/2004	Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen (QuIGS)	Antje Ipsen-Wittenbecher, Schulpsychologische Beratungsstelle; <i>Eberhard Welz, Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport</i>	10 Grund- bzw. Sonderschulen
Brandenburg 8/1999-3/2004	Selbstständige Schulen und Schulaufsicht (SeSuS)	Pit Spieß; <i>Dr. Petra Gruner, Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg)</i>	2 Grundschulen, 1 Allg. Förderschule, 1 Realschule, 3 Gesamtschulen, 3 Gymnasien, 1 Koop. Schulzentrum Grund- und Förderschule für Körperbehinderte, 2 Oberstufenzentren 2 Staatliche Schulämter
Bremen 8/1999-7/2003	Schulinterne Curriculumentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte als Beitrag zur Schulentwicklung und zur Qualitätssicherung in Schulen (CuP)	Beate Vogel, Landesinstitut für Schule (LIS); <i>PD Dr. Horst Schecker, Institut für Didaktik der Physik, Universität Bremen</i>	7 Schulen der Sekundarstufen I und II: 5 Schulen Sek. I 1 gym. Oberstufe 1 berufliche Schule
Hessen 8/2000-7/2004	Modellregion Frankfurt (MrF): Kooperations- und Kommunikationsformen zwischen den Unterstützungssystemen zur Förderung der Schulentwicklung in der Region Frankfurt	Heiner Roediger, Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt/Main; <i>Magdalene Hesse (bis 7/02), Uwe Klauke (ab 8/02), Staatliches Schulamt für die Stadt Frankfurt/Main</i>	Teilprojekt 1: 2 Gymnasien, 1 Kooperative Gesamtschule; Teilprojekt 2: 1 Grundschule, 1 Gymnasium; Teilprojekt 5: 1 Hauptschule, 1 Integrierte Gesamtschule, 2 Berufliche Schulen
Mecklenburg-Vorpommern 1/2000-8/2002	Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung (QuibB-MV)	Dr. Marianne Kuhardt, Berufliche Schule des Landkreises Güstrow; <i>Norbert Winkler, Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.)</i>	4 Berufliche Schulen
Niedersachsen 8/1999-7/2004 (Teil A: 8/99-12/01, Teil B: 1/00-12/02, Teil C: 8/02-7/04)	Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch interne und externe Evaluation	Hartmut Häger, Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung; <i>Klaus Suckow, Niedersächsisches Landesinstitut für Schulentwicklung und Bildung</i>	56 Schulen aller Schularten Teil A: 10, Teil B: 36, Teil C: 10
Nordrhein-Westfalen 8/1999-7/2004	Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase (FiLiS)	Ulrike Kropp, Vinke Grundschule, Dortmund; <i>Christiane Mika, Gemeinschaftsgrundschule „Kleine-Kiel-Straße“, Dortmund</i>	6 Grundschulen
Rheinland-Pfalz	Unterstützung des schulinternen Qualitätsmanagements	Botho Priebe, Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Lan-	QuiSS-rp I: 2 Gymnasien, 1 Realschule,

<p>QuiSS-rp I: 8/1999-7/2002,</p> <p>QuiSS-rp II: 8/2002-7/2004</p>	<p>durch Kooperation zwischen Schulen und Moderatoren (QuiSS-rp I)</p> <p>Qualifizierung von schulinternen Steuergruppen und Fachgruppen</p>	<p>des Rheinland-Pfalz (IFB); <i>Kerstin Goldstein, Institut für schulische Fortbildung und schulpsychologische Beratung des Landes Rheinland-Pfalz (IFB), Dr. Birgit Pikowsky, Schulpsychologische Beratungsstelle Kirchheimbolanden im IFB</i></p>	<p>3 Hauptschulen, 1 Regionalschule als Haupt- und Realschule, 4 Berufsbildende Schulen, 1 Meisterschule für Handwerker</p> <p>QuiSS-rp II: 3 Gymnasien, 1 Hauptschule, 1 Grund- und Hauptschule, 1 Gesamtschule, 1 Regionalschule, 1 Berufliche Schule, 1 Förderschule + 2 assoziierte (1 Gymnasium, 1 Berufsbildende Schule)</p>
<p>Sachsen</p> <p>8/1999-7/2004</p>	<p>Professionalisierung, Regionalisierung, Organisationsentwicklung zur Förderung innovativer Lernprozesse – Qualitätsverbesserung in Schulen und im Schulsystem Sachsens (PROFIL-Q)</p>	<p>Katrin Beyer, Sächsisches Staatsministerium für Kultus; <i>Marcella Riebe-Simmank, Comenius-Institut</i></p>	<p>14 Mittelschulen bzw. Gymnasien (10 Pilotschulen – 5 Mittelschulen, 5 Gymnasien - und 4 Mentorenschulen – 2 Mittelschulen, 2 Gymnasien)</p>
<p>Sachsen-Anhalt</p> <p>11/1999-6/2004</p>	<p>Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES)</p>	<p>Dr. Margit Colditz; <i>Jörg Biehl, Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LISA)</i></p>	<p>3 Grundschulen, 4 Sekundarschulen, 3 Gymnasien, 1 Schule mit Ausgleichsklassen, 1 Schule für Behinderte (in 2 Schulsets)</p>
<p>Schleswig-Holstein I</p> <p>4/1999-3/2004</p>	<p>Schulentwicklung durch Weiterentwicklung von Unterricht</p>	<p>Werner Klein, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein; <i>Renate Buschmann, Integrierte Gesamtschule Flensburg</i></p>	<p>1 Hauptschule, 1 Realschule, 1 Gymnasium, 1 Integrierte Gesamtschule, 1 Berufliche Schule</p>
<p>Schleswig-Holstein II</p> <p>4/2000-3/2004</p>	<p>Professionalisierung des Lehrerhandelns im Unterricht der Grundschule am Beispiel des Sachunterrichts (ProSa)</p>	<p>Prof. Dr. Reinhard Demuth; <i>Dr. Margot Janzen, Renate Weschenfelder, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel, Didaktik der Chemie</i></p>	<p>11 Grundschulen</p>
<p>Thüringen</p> <p>4/1999-6/2003</p>	<p>Möglichkeiten und Grenzen von Lehrplänen als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung</p>	<p>Johann Fackelmann, Thüringer Kultusministerium <i>Dr. Eva Burmeister, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)</i></p>	<p>2 Grundschulen, 3 Regelschulen, 1 Gymnasium</p>

3.6 Programmträger

Forschungsgruppe Modellprojekte e. V. (FGM) Heidelberg, Herr Günther Schweigkofler

3.7 Programmkoordinator

Die Aufgaben des Programmkoordinator nahm für das federführende Land Schleswig-Holstein Bernhard Brackhahn, Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein wahr.

3.8 Lenkungsausschuss / Arbeitsausschuss

Den Vorsitz der Sitzungen des Lenkungsausschusses oblag dem Programmkoordinator. Neben Vertreterinnen bzw. Vertretern des BMBF, der BLK und des IPN entsandten alle beteiligten Länder Vertreterinnen und Vertreter in den Lenkungsausschuss. Zum Teil bestanden personelle Überschneidungen mit den Projektleitungen der Länder.

Der Arbeitsausschuss arbeitete anlassbezogen als Unterausschuss des Lenkungsausschusses mit besonderen planerischen Aufgaben, wie die Planung der zentralen Tagungen, die dann von der zentralen Koordinierungsstelle geplant und durchgeführt wurden.

Termine und inhaltliche Schwerpunkte der Sitzungen des Lenkungsausschusses

20.02.03

inhaltliche Schwerpunkte:

- Vorstellung der Planung der QuiSS-Frühjahrstagung „Schulentwicklung und Systemsteuerung“ am 03./04.04.2003
- Ergebnisse, Empfehlungen und Folgerungen aus den Länderrecherchen des Vorsitzenden des Wissenschaftlichen Beirats, Professor Dr. Rainer Brockmeyer, zusammen mit Frau Rieger von der Koordinierungsstelle
- Bericht des IPN zum 1. Evaluationszwischenbericht

07.10.03

inhaltliche Schwerpunkte:

- Vorstellung der Planung der QuiSS-Herbsttagung „Transfer und Nutzung von Ergebnissen des QuiSS-Programms“ am 17./18.11.03
- Bericht über die Beitragskonferenzen und die Planung der Endpublikation
- Vorstellung des Konzepts der Abschlussevaluation des IPN

16.02.04

inhaltliche Schwerpunkte:

- Zwischenbilanz über Inhalt, Verfahren und Veröffentlichung der Abschlussdokumentation
- Disseminations- und Transferperspektiven
- Inhaltliche und organisatorische Gestaltung der Abschlussveranstaltung am 02.-04.11.04 „Innovation braucht Kontinuität“

12./13.07.04

inhaltliche Schwerpunkte:

- Lektorieren der vorliegenden Manuskripte für die Endpublikation

04.11.04

inhaltliche Schwerpunkte:

- Rückblick auf die Abschlussveranstaltung
- Abschluss des BLK-Modellversuchsprogramms QuiSS
- Verabschiedung der Lübecker Erklärung „Innovation braucht Kontinuität“

3.9 Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Rainer Brockmeyer (Vorsitz)

Prof. Dr. Wolfgang Edelstein, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Prof. Dr. Peter Fauser, Friedrich-Schiller-Universität Jena

Prof. Dr. Marianne Horstkemper, Universität Potsdam

Prof. Dr. Klaus Klemm, Universität Essen (zeitweise)

Prof. Dr. Manfred Prenzel, Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) Kiel

Termine und inhaltliche Schwerpunkte der Sitzungen des Wissenschaftlichen Beirats

28.05.03,

inhaltliche Schwerpunkte:

- Würdigung der Ergebnisse der „Regionalkonferenzen“ mit den Ländern und Produkterwartungen, Empfehlungen für inhaltliche Schwerpunkte
- Empfehlungen zu Transfer und Dissemination der Ergebnisse aus Modellversuchsprogrammen
- Funktion und Handlungsperspektiven von Modellversuchsprogrammen im Hinblick auf die koordinierte Weiterentwicklung des Schulwesens

01.12.03

inhaltliche Schwerpunkte:

- Diskussion der Ergebnisse der QuiSS-Herbsttagung „Transfer und Nutzung von Ergebnissen des QuiSS-Programms“
- Diskussion der Ergebnisse der ersten Runde der „Beitragskonferenzen“ zur Endpublikation für das QuiSS-Programm

17.02.04

inhaltliche Schwerpunkte:

- Beteiligung des Wissenschaftlichen Beirats an der QuiSS-Abschlusstagung
- Zwischenbilanz der „Beitragskonferenzen“ zur Endpublikation für das QuiSS-Programm
- Beitrag des Wissenschaftlichen Beirats für die Grundpublikation und Beteiligung an der „kritischen Lektüre“ der Themenhefte

3.10 QuiSS-Koordinierungsstelle Oberhausen

Die zentrale Koordinierung wurde im Auftrag des Programmträgers in der Geschäftsstelle in Oberhausen wahrgenommen von

Rita Dols (Sekretariat Verwaltung)

Petra Hänsch (wissenschaftliche Mitarbeiterin) bis 31.07.2004

Ulrike Rieger (wissenschaftliche Mitarbeiterin)

- Die Koordinierungsstelle war verantwortlich für die Einhaltung der Vorgaben und Festlegungen durch den Lenkungsausschuss -

3.10.1 Arbeit der Koordinierungsstelle

Funktion und Arbeitsweise der Koordinierungsstelle

Die Koordinierungsstelle Oberhausen war direkte Ansprechpartnerin für die Länder hinsichtlich der Programmarbeit hinsichtlich der Expertise und der Beschlüsse im Lenkungsausschuss und des Wissenschaftlichen Beirats.

Die Aufgaben der Koordinierungsstelle gliederte sich in drei Arbeitsfelder:

inhaltlich-konzeptioneller Bereich,

organisatorisch-operativer Bereich und

Sekretariat.

Inhaltlich-konzeptioneller Bereich (Ulrike Rieger)

Teilnahme an den Sitzungen des wissenschaftlichen Beirats und des Lenkungsausschuss und Abfassung und Versand der Protokolle

Auswertung der Länderberichte im Hinblick auf die im Gutachten festgeschriebenen Ziele des Gesamtprogramms QuiSS und der Checkliste für die Erstellung von Sachberichten

Inhaltliche Vorbereitung von zentralen Veranstaltungen

Zusammenarbeit mit dem IPN insbesondere im Hinblick auf Evaluationsvorhaben

Vorklärung inhaltlicher Steuerungsfragen

Vorklärung überregionaler Netzwerkinitiativen und –strukturen

Entwicklung von Disseminationsperspektiven

Betreuung der Ergebnisdokumentation/-publikation

Organisatorisch-operativer Bereich (Petra Hänsch bis 31.07.2004)

Serviceleistung gegenüber den beteiligten Ländern, u.a. Pflegen der Website, BSCW, Referentenliste etc.

Länderabfragen, u.a. hinsichtlich Projektschwerpunkte der Länder und Schulen, Veröffentlichungen, organisatorische Abwicklung von Dokumentationsvorhaben

Sichtung der Dokumentationen aus den Teilprogrammen hinsichtlich der Aussagefähigkeit im Vergleich zur QuiSS-Expertise

Sekretariat (Rita Dols)

allgemeine Sekretariatsarbeiten (incl. Reisekostenabrechnungen und aller Reservierungen und Buchungen.

Buchhaltung über die Sachmittel der Koordinierungsstelle

Tagungsmanagement in Absprache mit dem Programmkoordinator

3.10.2 Zentrale Tagungen

Die Koordinierungsstelle hat im Berichtszeitraum vom 01.01.03 bis 31.07.04 drei zentrale Veranstaltungen geplant und durchgeführt.

QuiSS-Frühjahrstagung 2003 „Schulentwicklung und Systemsteuerung“

Das QuiSS-Programm versucht die Bedingungen zu klären, unter denen in Schulen die vorhandenen Motivations- und Entwicklungspotentiale der in ihnen Tätigen entfaltet und im Schulzusammenhang wirksam werden. Es ist dabei Aufgabe aller in und an Schule Beteiligten, Systemvorgaben und Arbeitsbedingungen so zu gestalten, dass eine leistungsbezogene Entfaltung der Selbstwirksamkeitspotentiale gefördert wird.

Schulentwicklung und Selbstwirksamkeit einerseits und Systemsteuerung und Leistungsfähigkeit andererseits sind dabei zwischen Schule und Schulsystem im Dialog auszubalancieren – ein dynamischer, immerwährender Prozess.

Die einführenden Referate dienten der grundsätzlichen Klärung notwendiger Anforderungen an innovative Schulentwicklung und deren Spiegelung gegenüber dem Konzept und den bisherigen Ergebnissen des QuiSS-Modellversuchsprogramms.

Die Referate wurden von Herrn Professor Rolf Dubs, Hochschule St. Gallen, Institut für Wirtschaftspädagogik, „Bedingungen gelungener Schulentwicklung“ und Herrn Dr. Andreas Schleicher, OECD-Sekretariat, Paris, Koordinator für PISA und die internationale Zusammenarbeit der teilnehmenden Länder, „Steuerungsaufgaben aufgrund der PISA-Befunde“ gehalten. In 6 verschiedenen Workshops, wurde die Bedeutung der Programmergebnisse für Schulentwicklung und Systemsteuerung erarbeitet:

1. Steuerung durch Unterstützungssysteme
2. Evaluation
3. Netzwerke
4. Schulleitung und Schulaufsicht
5. Personalentwicklung und schulinterne Fortbildung
6. Steuerung über Rahmenlehrpläne, Schulprogramme und Bildungsstandards

Für einen intensiven und ertragreiche Diskussion in den Workshops wurde ein breit gefächelter Teilnehmerkreis gewählt. Er setzte sich zusammen aus Personen der Koordination und Projektleitung auf Landesebene, aus Schulleitungen und Schulaufsicht und Personen aus der Lehrerbildung.

QuiSS-Herbsttagung 2003 „Transfer und Nutzung von Ergebnissen des BLK-Modellversuchsprogramm ‚Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS‘“

Die Tagung steht im inhaltlichen Zusammenhang der Länderrecherche des Jahres 2002, der Regionalkonferenzen des Jahres 2003 und der Tagungen in Berlin-Spandau „Welche Beiträge bietet das BLK-Programm QuiSS zur PISA-Diskussion?“ und in Heidelberg „Schulentwicklung und Systemsteuerung“.

Für Ergebnissicherung und Ergebnisumsetzung haben sich in den vorausgegangenen Konferenzen und Tagungen die hier genannten Themenbereiche als besondere Schwerpunkte der Arbeit im BLK-Modellversuchsprogramm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“ herausgebildet.

Ziel der Tagung ist es, in der workshopgeleiteten Arbeit konkrete umsetzbare Perspektiven und Konzepte für die zukünftige Qualitätsentwicklung in Schule und Schulsystem zu erarbeiten. Die Ergebnisse der Workshops sollen nachbereitend die Grundlage für ein Umsetzungskonzept der Ergebnisse des Modellversuchsprogramms „QuiSS“ bieten.

Die einleitenden Referate von Professor Dr. Peter F.E. Sloane (Universität Paderborn) „Konzeptionell-strategische Überlegungen zur Transferförderung von Innovationsvorhaben in Schulen und Schulsystemen“, Hans Konrad Koch (Bundesministerium für Bildung und Forschung) „Unterstützung des Transfers und der Nutzung von Ergebnissen von Modellversuchsprogrammen. Perspektiven aus der Sicht des Bundes“, Bernhard Brackhahn (Programmkoordinator) „Das SINUS-Transfer-Modell – ein Beispiel für die Umsetzung von Modellversuchsergebnissen“ und Professor Dr. Rainer Brockmeyer (Wissenschaftlicher Beirat QuiSS) „Antworten auf PISA? – Perspektiven für Transfer und Nutzung von QuiSS-Ergebnissen“ sollen die Folie für die Reflexion der Workshop-Ergebnisse hinsichtlich ihrer Bedeutsamkeit für eine innovative Entwicklung von Unterricht und Erziehung sichern.

Auch bei dieser Tagung war der Kreis der Teilnehmerinnen und Teilnehmer breit gewählt. Er bestand ebenfalls aus Personen der Koordination und Projektleitung auf Landesebene, aus Schulleitungen und Schulaufsicht und Personen aus der Lehrerbildung.

QuiSS-Abschlusstagung „Innovation braucht Kontinuität“

Mit der Abschlusstagung endete in Lübeck vom 02. bis 04. November 2004 das fünfjährige QuiSS-Programm.

Unter dem Motto der Tagung „Innovation Braucht Kontinuität“ trafen sich Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Schulen, Verwaltung und Wissenschaft. Es war eine Tagung, die der Erfahrungsaufarbeitung genau so diente, wie der Diskussion von Innovationsstrategien, des Transfers und der Bilanz der Aufgaben, Ziele und Ergebnisse innovativer Schulentwicklung – nicht nur des QuiSS-Programms. Es wurde die Reformsituation in Deutschland diskutiert und reflektiert.

Die Frage, ob Schulreform „Mit dem Mut der Verzweiflung?“ betrieben wird, stand im Hintergrund von drei Schwerpunkten der Tagung:

- dem Vortrag „Leitvorstellungen und Gelingensbedingungen von Schulreformen“ des schwedischen Schulexperten Professor Dr. Mats Ekholm;
- der Podiumsdiskussion „Mit dem Mut der Verzweiflung? - Zur Reformsituation in Deutschland“,
- der „Lübecker Erklärung“ mit den wichtigsten Empfehlungen der Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer zu einer Schulreform in Deutschland.

Weiterhin hatten die beteiligten Länder die Möglichkeit, ihre Arbeit durch Präsentation an Stellwänden, Computer- und Videopräsentationen vorzustellen.

Darüber hinaus wurde vom Luchterhand Verlag die 6bändige Abschlusspublikation präsentiert, die die Erfahrungen, Ergebnisse und Empfehlungen aus dem QuiSS-Programm beschreibt und z. T. modellhaft verdichtet (s. Kap. 6).

3.11. Termine und Schwerpunkte der Abschlussveranstaltungen der einzelnen Länderprojekte

In allen Ländern fanden Abschlussveranstaltungen statt, die sowohl die Bedeutung des jeweiligen Landesprojektes, als auch des gesamten QuiSS-Programms für die Schulentwicklung des Landes als zentralen Punkt mit in den Blick genommen hat. Ein weiterer wichtiger Punkt bei allen diesen Veranstaltungen war die Frage des Transfers der Ergebnisse auf Landesebene.

Baden-Württemberg	(abgeschlossen im Berichtszeitraum 2002)	
Bayern	26.10.2004	<p>„Blick zurück nach vorn“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> GruppenVorträge: Dr. Michael Jäger „Nur wer mitspielt, kann gewinnen“; Regina Pötke „Schulentwicklung gerade jetzt; Bernhard Brackhahn zum Transfer; Präsentation der Schulen durch einen multimedialen Marktplatz, Reflexion und Transfermöglichkeiten durch workshopähnlicher Arbeit in Gruppen</p>
Berlin	15.05.2004	<p>„Nichts geschieht, ohne dass ein Traum voraus geht“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Vorträge: Prof. Dr. Wilfried Bos „Grundschule – die modernste Schule im deutschen Bildungswesen“; Dr. Michael Jäger „Transfer in Schulentwicklungsprojekten“; Dr. Dorothee Harenberg „Transfer aus Sicht des Bundesministeriums“; Prof. Dr. Richard Meier „Was ist heute geschehen“; Präsentation der Schulen durch „Bilder einer Ausstellung“; Reflexion und Transfermöglichkeiten durch workshopähnlicher Arbeit in</p>
Brandenburg	07./08.12.2004	<p>„Auf dem Weg zur selbstständigen Schule“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Vorträge: Martin Gorholt; Dr. Sabine Gruehn, Heidrun Polke zu den Ergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung; Workshops zur Präsentation und Reflexion; Podiumsrunde „Selbstständigere Schulen – und weiter?“</p>
Bremen	10.12.2003	<p>„Schulinterne Curriculumentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte (CuP)“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Vorträge: Bernhard Brackhahn „Bedeutung schulinterner Curricula im Rahmen der Selbstwirksamkeit von Schulen“; Dr. Thomas Bethge „Standards, Kerncurricula und Curriculumentwicklung“, Referent aus Baden-Württemberg „Bildungsstandards in Baden-Württemberg“, Dr. Michael Schottmayer „Förderliche Rahmenbedingungen für schulinterne Curriculumentwicklung“, Workshops zur Curriculumentwicklung</p>
Hessen	09.07.2004	<p>„Die Vielfalt orchestrieren ...“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Vortrag: Prof. Dr. Rolf Dubs „Schulentwicklung. Gestaltung von Schulinovation. Modellregion Frankfurt“, Kultusministerin Karin Wolff „Bildungspolitische Entwicklungen in Hessen und Konsequenzen aus dem Modellversuch Frankfurt“, Bernhard Brackhahn „Der Beitrag des hessischen Landesprojekts im Kontext des QuiSS-</p>

		<i>Programms“, Präsentation der Arbeit der Teilprojekte</i>
Niedersachsen	27.08.2004	<p>„Abschlussveranstaltung Teil C“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Vortrag: Prof. Dr. K.-H. Arnold „Evaluation der Einzelschule aus Sicht der Lernforschung“; Workshops zur Sicherung der Ergebnisse; Erfahrungsberichte der Schulen und ihrer Prozessbegleiter</p>
Nordrhein-Westfalen	26.05.2004	<p>„Die 4- bis 8-jährigen: Bildungsprozesse im Kindergarten und in der Grundschule“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Vorträge: Dr. Petra Hanke „Zur Kontinuität in der Förderung von Bildungsprozessen im Übergang vom Elementar- zum Primarbereich“; Prof. Dr. Dr. Dr. Wassilios E. Fthenakis „Bildung von Anfang an – Neuorientierung des Bildungsauftrags der Tageseinrichtungen für Kinder“; Dr. Claus Buhren, Dr. Anne Mauthe „Schul-Netzwerke – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung“; Bernhard Brackhahn „Perspektiven für eine Umsetzung der Ergebnisse im Rahmen eines ‚QuiSS-Transfer-Projekts‘“, Workshops zu regionalen Netzwerken; Podiumsdiskussion mit Tagungsrückblick und Ausblick</p>
Rheinland-Pfalz	21./22.06.2004	<p>„QuiSS hat Zukunft: Voneinander Lernen – Schule gemeinsam weiterentwickeln – Wie? – Mit wem? – Wozu?“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Bearbeitung der Fragestellung mit der „open space“-Methode durch die Projektleitung</p>
Sachsen	23./24.09.2004	<p>„Abschlusskongress PROFIL-Q“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Grußwort des Staatsministers Prof. Dr. Mansfeld; Präsentation der Schulen und der Arbeitsergebnisse im Rahmen einer Ausstellung; Expertengespräch zur Einordnung der Ergebnisse des Landesprojekts; Lernkarussells; Workshops „Sicherung der Nachhaltigkeit“; Anmerkungen zu PROFIL-Q von Prof. Dr. Rainer Brockmeyer</p>
Sachsen-Anhalt	28.04.2004	<p>„Kriterien der Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Prof. Dr. Jan-Hendrik Olbertz, Kultusminister „Schulprogrammarbeit in Sachsen-Anhalt – Anliegen und Perspektiven“; Prof. Dr. Eiko Jürgens „Qualitätseentwicklung von Schule und Unterricht durch Schulprogrammarbeit - Bedingungen und Möglichkeiten“; Dr. Margit Colditz „Ergebnisse des Modellversuchs“; Podiumsdiskussion „Perspektiven der Schulprogrammarbeit in Sachsen-Anhalt“; Workshops</p>
Schleswig-Holstein I	17.06.2004	<p>„Was war? – Was bleibt? – Was wird?“</p> <p><u>Schwerpunkte:</u> Dr. Claus Buhren „Wie wirksam können Selbstbeobachtung und Selbstbewertung sein“; Klaus Karpen zur Bedeutung der Programmergebnisse im Zusammenhang mit den den bildungspolitischen Zielen des Landes</p>

Schleswig-Holstein II	10./11.06.04	„Über ProSa hinaus ... Nachdenken über gemeinsame Wege der Zusammenarbeit“ <i>Schwerpunkte:</i> Vorträge: Werner Klein „Verbreitung der Ergebnisse von Modellversuchsprogrammen“; Helmut Schreier „Kompetenzen für den Sachunterricht“, Marktplatz der Projektschulen, Transfer-Café „Wege der Zusammenarbeit“ –Präsentation der Ergebnisse
Thüringen	18.09.2003	„Möglichkeiten und Grenzen von Lehrplänen als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung“ <i>Schwerpunkte:</i> Vorträge: Prof. Dr. Rainer Brockmeyer „Bedeutsamkeit des BLK-Modellversuchs-programm QuiSS für die Schulentwicklung“, Dr. Eva Burmeister „Darstellung der Ergebnisse des Landesvorhabens“, und Präsentation der Arbeit in Pilot-schulen

4. Kooperationen zwischen den beteiligten Länderprojekten und mit anderen BLK-Modellversuchsprogrammen

Der Gedanke der Vernetzung von Schulentwicklungsprojekten in den Ländern und Regionen gehörte zu den Leitgedanken des Programms QuiSS, da Netzwerke als ein Baustein von Qualitätsentwicklung und als konstitutives Element des Innovationstransfers und dessen Nachhaltigkeit gesehen wurden (siehe dazu ausführlich Bd. 3 der Ergebnispublikation „Unterstützungssysteme und Netzwerke“). Folgerichtig war daher auch der Anspruch, Elemente von Netzwerkarbeit auf der Programmebene zu etablieren. Es zeigte sich allerdings, dass funktionsfähige und wirksame Netzwerke eher auf der lokalen und regionalen Ebene zu erreichen sind als im überregionalen Verbund. Auf der Programmebene haben sich jedoch themenbezogene Kooperationsverbünde mit netzwerkartigen Strukturen entwickelt. Alle Länderprojekte haben im Programmverlauf landesinterne, aber auch länderübergreifende Kooperationsbeziehungen mit Projekten oder Institutionen aufgebaut bzw. vertieft. Die Mehrzahl kooperierte dabei auch mit anderen Modellversuchen und BLK-Programmen.

Kooperation mit Modellversuchen bzw. Modellprogrammen außerhalb von QuiSS

Baden-Württemberg	„Weiterentwicklung der schulischen Abschlussprüfung“ (B-W)
Bayern	„Wissensmanagement und Schulentwicklung“ (aus SEMIK), MODUS 21 (Modell Unternehmen Schule des 21. Jahrhunderts)
Berlin	Berliner Modellvorhaben „Verlässliche Halbtags-Grundschule“ (VHG)
Brandenburg	BLK-Programme 21, SINUS, „Demokratie lernen und leben“, DFG-Projekt „Wandel von Schule – Schulprogramme“
Bremen	Bremer Projekt „Schule und Partner“, BLK-Programm SINUS
Hessen	Hessisches Kooperationsprojekt „Brückenschlagen - Wissenschaft in die Schulen“
Niedersachsen	Niedersächsisches Projekt „Qualitätsentwicklung in Netzwerken“
Rheinland-Pfalz	Ausgestaltung der Ganztagschule, Dissemination von SINUS-Ergebnissen
Sachsen-Anhalt	BLK-Programme „Demokratie lernen und leben“, SELUBA, SINUS, Programm 21
Schleswig-Holstein I	BLK-Programme SINUS, „Lebenslanges Lernen“

Schleswig-Holstein II	Arbeitskreis einiger Lehrkräfte mit dem Metallverband Nord, Projekt „System Erde“
-----------------------	---

Kooperation der Länderprojekte innerhalb von QuiSS

Baden-Württemberg	Modellregion Frankfurt (MrF), Teilprojekt 3 „Weiterentwicklung des Führungsmanagements in Frankfurter Schulen und Unterstützungssystemen“
Berlin	Nordrhein-Westfalen (FiLiS) (Entwicklung in den Grundschulen), Schleswig-Holstein II (ProSa) (Entwicklung des Sachunterrichts in den Grundschulen)
Brandenburg	Sachsen-Anhalt (KES) und Thüringen (Rolle und Qualifizierung der Schulaufsicht); Berlin (QuiGS) (Materialien, Beratungsgespräche zum Thema Schulleitung und Schulaufsicht); QuiSS Niedersachsen (Schulaufsicht)
Bremen	Thüringen (Curriculumentwicklung)
Hessen	Teilprojekt 3 mit Baden-Württemberg (ESQ)
Niedersachsen	Erfahrungsaustausch und Arbeitsvereinbarungen mit den Ländern aus Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Sachsen-Anhalt und Rheinland-Pfalz
Nordrhein-Westfalen	Berlin (QuiGS), Schleswig-Holstein II (ProSa) und Thüringen (Qualitätsentwicklung in der Grundschule)
Sachsen-Anhalt	Brandenburg (SeSuS) und Thüringen (Rolle der Schulaufsicht)
Schleswig-Holstein II	Berlin (QuiGS) und Nordrhein-Westfalen (FiLiS) (Entwicklung in den Grundschulen)
Thüringen	Nordrhein-Westfalen (FiLiS) und Berlin (Grundschulentwicklung) Bremen (CuP) (Thema Curriculumentwicklung), Brandenburg (SeSuS) und Sachsen-Anhalt (KES) (Rolle der Schulaufsicht)

Zeitliche Planung des Verlaufs

Die zeitliche Planung des Verlaufs der einzelnen Teilprojekte wurde eingehalten. Die Arbeitspläne umfassten die Arbeitsbesprechungen und -konferenzen der jeweiligen Gremien, von schulinternen Steuergruppen über Konferenzen der Netzwerkschulen bis zu Arbeitssitzungen der Projektleitung bzw. Landeskoordination mit den landesinternen und Schulteams, die Planung und Durchführung von Tagungen und Fortbildungen, sowie von Evaluationsvorhaben etc.

Neben diesen Routinen wurden in allen Ländern die Arbeitsergebnisse gesichert und die Abschlussveranstaltungen vorbereitet. Darüber hinaus nahm ein Großteil der Arbeit die Beteiligung der Akteurinnen und Akteure bei der Mitarbeit an der Endpublikation in Anspruch. Aus allen Ländern waren Personen in die Beitragskonferenzen einbezogen, die sich jeweils 3 bis 4 Mal während des Berichtszeitraums trafen, an den Beiträgen arbeiteten und den Prozess in die Arbeit in den Ländern rückkoppelten. (s. Kap. 6)

5 Wissenschaftliche Begleitvorhaben

5.1 Bericht des wissenschaftlichen Beirats

Die Beratungen des wissenschaftlichen Beirates sind 2003 / 2004 entsprechend dem Konzept einer wissenschaftlichen Begleitung des Entwicklungsprozesses und einer Einschätzung seiner Ergebnisse weitergeführt worden. Der Wissenschaftliche Beirat hat sich allerdings in der Endphase des Modellversuchsprogramms weniger

konzentriert auf die unmittelbare Diskussion der operativen Entwicklungsbewegung und deren Steuerung; er hat sich vor Allem mit der geplanten Ergebnisberichterstattung befasst und dabei das Konzept einer „strukturierten Selbstevaluation“ durch die Akteure selbst erörtert und in seinen Aussagemöglichkeiten bewertet. Die vorgesehene „komplementäre Struktur“ der auswertenden Berichterstattung über den Verlauf des Modellversuchsprogramms, bestehend aus der summativen, empirisch gut abgesicherten Untersuchung des IPN und den Erfahrungsaggregationen durch die Betroffenen selbst wurde akzeptiert und als ein neuer, vernünftiger Weg zur Beurteilung der Prozessverläufe und der Ergebnisse des Modellversuchsprogramms angesehen. Der Zeitdruck erlaubte es allerdings nicht, im Wissenschaftlichen Beirat die Ergebnisse beider Evaluationsansätze in der Sache und im Einzelnen zu erörtern.

In diesem Zusammenhang war es charakteristisch für die letzte Phase der Beratung des Wissenschaftlichen Beirats, dass in immer stärkerem Maße generelle innovationsstrategische Überlegungen in den Blick kamen. Das Modellversuchsprogramm QuiSS legte es von seinen Arbeitsschwerpunkten, den gewählten Arbeitsverfahren und der Aggregation positiver und negativer Arbeitserfahrungen nahe, solche generellen Fragen der Möglichkeiten und Grenzen innovativer Strategien zu diskutieren.

Die Überlegungen konzentrierten sich in dieser Phase immer wieder auf drei Probleme:

- auf die in der Regel nur unzureichende, aber im Hinblick auf innovatives Handelns notwendige Klärung von Begrifflichkeiten und Zusammenhängen, von Leitvorstellungen und Orientierungswerten auf der Ebene der Akteure und der administrativ Verantwortlichen,
- auf die innovationsstrategisch wichtige Frage, ob „offene Konzepte“ mit klaren Orientierungen, aber großen Entscheidungsspielräumen auf der operativen Ebene von Vorteil sind gegenüber sektoriell begrenzten, operativ vorstrukturierten Konzepten,
- auf die Frage, welche Bedeutung der Kontext innovativer Projekte für deren Durchführung und Ergebnisqualität hat, wie die innovative Weiterentwicklung des „Vorfeldes“ abgesichert werden kann, z.B. die Professionalität der Akteure, die zentralen Sicherungsvorgaben, die materiellen Voraussetzungen. Die Durchführung des Modellprogramms QuiSS hat sehr deutlich gezeigt, dass die Kernzone „Unterricht und Erziehung“ tiefgreifenden innovativen Veränderungen nur zugänglich ist, wenn Kontext und Umfeld systemisch in die Innovationsarbeit einbezogen werden.

In diesem Zusammenhang hat der Wissenschaftliche Beirat wiederholt die Sichtung der förderlichen bzw. hemmenden Faktoren für die Durchführung innovativer Vorhaben vorgenommen. Dabei erwiesen sich für eine zielführende Entwicklung insbesondere die folgenden Faktoren als förderlich:

- Orientierungs- und Planungssicherheit durch klare und verlässliche Zielstrukturen, Arbeitsschwerpunkte und Verfahrensfestlegungen,
- die Verpflichtung aller Beteiligten auf die gefundene Geschäftsgrundlage und ggf. steuernde Interventionen,
- eine kontinuierliche Professionalisierung und die Bereitstellung eines Unterstützungssystems,
- kooperative und zugleich selbstverantwortliche Arbeitsstrukturen, z.B. gesichert durch Steuerungsgruppen und Vereinbarungen,

- eine kontinuierliche und systematische prozessbegleitende Evaluation mit dem Ziel einer Optimierung.

Der Wissenschaftliche Beirat hat diese Fragen nicht ausdiskutieren können, wiederholt aber empfohlen, diese innovationsstrategischen Fragen zum Gegenstand eines Fachgespräches zu machen, um generelle Aussagen aufgrund der Erfahrungen wichtiger Modellversuchsprogramme der letzten Jahre zu sichern.

5.2 Wissenschaftliche Begleitung durch das IPN Kiel

Zusammenfassung der Aktivitäten des IPN im Rahmen der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms QuiSS: März 2003 bis November 2004.

Der Abschluss der Evaluation des Modellversuchsprogramms war aus der Sicht der Evaluation geprägt durch die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung der Abschlussbefragung des Modellversuchsprogramms. Die Ergebnisse sind mittlerweile in Kurzform in der Abschlussdokumentation des Programms enthalten (Prenzel, Jäger & Reese, 2004); zusätzlich haben wir einen ausführlichen Bericht als IPN-Publikation erstellt (Prenzel, Jäger, Reese & Drechsel, 2004). Weitere Aktivitäten der Evaluationsstelle – neben der Teilnahme an allgemeinen Programmtagungen, Lenkungsausschusssitzungen und Treffen des wissenschaftlichen Beirats, die bereits in der Dokumentation der Koordinierungsstelle erfasst sind – werden nachfolgend tabellarisch aufgeführt:

März 2003	Jäger, M., Reese, M. & Prenzel, M. (2003). Evaluation eines BLK-Modellversuchsprogramms zur Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – erste Ergebnisse. Poster präsentiert auf der 63. AEPF-Tagung in Frankfurt/Main, 17.-19.03.
Mai-Juli 2003	Unterstützung durch Praktikant Gunnar Völpe
August 2003-April 2004	Unterstützung durch Praktikant Lars Holzäpfel (insgesamt 8 Wochen)
Juli 2003	Michael Jäger: Vortrag Evaluation und Transfer Prokus (QuiSS Bayern) am Michaeli-Gymnasium, München
November 2003	Workshop 'Reflektion der Steuerungsstrukturen in QuiSS' anlässlich der QuiSS Herbsttagung in Leipzig
November-Dezember 2003	Abschlussbefragung bei beteiligten und nicht beteiligten Lehrkräften, Schulleitungen, Schüler- und Elternvertretungen und der zuständigen Schulaufsicht
Januar bis August 2004	Erstellen der Abschlussberichte zur Evaluation des Modellversuchsprogramms. Zusätzlich zu den Texten zum gesamten Programm (s.o.) wurden bei ausreichendem Rücklauf aus der Abschlussbefragung (>30%) länderspezifische Berichte erstellt. (Jäger, Reese & Prenzel, 2004; Reese, Jäger, Conradt & Prenzel, 2004).
04.05.2004	Michael Jäger: Teilnahme an einem Workshop der Deutschen Gesellschaft für Evaluation zum Thema Cluster-Evaluation in Bonn
15.05.2004	Michael Jäger: Eingeladener Vortrag zur Abschlusstagung des Berliner Programnteils QuiGS in Berlin. Thema: "Neun Fragen zu Transfer in Schulentwicklungsprojekten"
21.06.2004	Michael Jäger: Teilnahme an einem Expertengespräch: Transferförderung in Schulentwicklung ausgerichtet vom BMBF Berlin
07.07.2004	Michael Jäger: Abschluss Promotionsverfahren an der CAU Kiel: Thema: Transfer in Schulentwicklungsprojekten. Veröffentlicht im VS-Verlag für Sozialwissenschaften (2004)
31.07.2004	Ende Arbeitsvertrag Michael Jäger
26.-30.09.2004	Michael Jäger: Posterpräsentation DGPS Göttingen (Transfer in Schulentwicklungsprojekten)
26.10.2004	Michael Jäger: Eingeladener Vortrag anlässlich der Abschlusstagung Prokus Bayern im Siemens Forum in München: Thema: "Nur wer mitmacht, kann gewinnen! – Erkenntnisse aus der Evaluation von QuiSS".

Abschlussberichte der Evaluationsstelle

Jäger, M., Reese, M. & Prenzel, M. (2004). Abschlussbefragung zur Akzeptanz im BLK-Modellversuchsprogramm "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS) - 2 Länderberichte. Kiel: IPN.

Prenzel, M., Jäger, M. & Reese, M. (2004). Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms QuiSS durch das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN). In B. Brackhahn & R. Brockmeyer (Hrsg.), Konzept - Organisation - Ergebnisse (Vol. Band 1). München: Luchterhand.

Prenzel, M., Jäger, M., Reese, M. & Drechsel, B. (Hrsg.). (2004). Nur wer mitmacht, kann gewinnen! Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS)". Kiel: IPN.

Reese, M., Jäger, M., Conradt, C. & Prenzel, M. (2004). Abschlussbefragung zur Akzeptanz im BLK-Modellversuchsprogramm "Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen" (QuiSS) - 6 Länderberichte. Kiel: IPN.

5.3 Ländereigene wissenschaftliche Begleitvorhaben

Über die bundesweite wissenschaftliche Begleitung durch das IPN hinaus, wurden im Rahmen der Länderprojekte eigene wissenschaftliche Begleitvorhaben mit spezifischen Fragestellungen durchgeführt, die aus zentralen Mitteln des Modellprogramms gefördert werden konnten. Entsprechende Anträge wurden durch den wissenschaftlichen Beirat des Programms geprüft und gegebenenfalls bewilligt.

Folgende Begleitvorhaben wurden durchgeführt:

Baden-Württemberg

Begleitung und Evaluation des gesamten Modellversuchs durch das wissenschaftliche Institut MTO: Beteiligung bei der Entwicklung und Durchführung des Assessment-Center-Verfahrens (Beratung, Expertise, begleitende Beobachtung, Dokumentation) und Coaching der Lehrergruppe; Unterstützung der Lehrergruppe bei der Evaluation von Schlüsselqualifikationen sowie Befragungen der Lehrer zu Einstellungen, Konzept und Wirksamkeit.

Die wissenschaftliche Begleitung entwickelte darüber hinaus Materialien zur gezielten Förderung von Schlüsselqualifikationen (auch unter Berücksichtigung geschlechtsspezifischer und ethnischer Differenzen). Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung sind unter www.esq-bw.de abrufbar.

Bayern

Wissenschaftliche Begleitung durch die Abt. Bildungsforschung des ISB (Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München). Schwerpunkt war die Unterstützung der Schulen durch standardisierte Fragebögen zur schulinternen Evaluation für Lehrer, Schüler und Eltern, die von den Schulen selbst durchgeführt werden sollte. Das Angebot wurde von fast allen Schulen genutzt. Die Ergebnisse der Befragungen gaben Aufschluss über Erfolge und Defizite und dienten als Grundlage für die Planung und Durchführung der im Modellversuch geplanten Programme und Maßnahmen.

Überarbeitete Versionen der Fragebögen werden künftig von der neu gegründeten Qualitätsagentur zur internen und externen Evaluation eingesetzt.

Berlin

Ab 2002 erfolgt die wissenschaftliche Begleitung (Prozessbegleitung) durch Herrn B. Bösterling, Universität Hannover, Bereich Arbeitswissenschaften. Es wurden Befragungsinstrumente zur Entwicklung der Projektschulen und zur Beratungstätigkeit des Projektteams (Beratungsagentur) erarbeitet. Zielsetzung war die Rolle und Wirkung der Beratung durch das Projektteam auf die systematische Schulprogrammentwicklung der Projektschulen zu untersuchen. Im Rahmen des Projekts fand eine Auswertung statt. Die Ergebnisse wurden in einem weiteren Modellvorhaben (MES) der Senatverwaltung für Bildung, Jugend und Sport genutzt.

Brandenburg

Die Wissenschaftliche Begleitung wurde durch Prof. Dr. A. Leschinsky wahrgenommen und Dr. S. Gruehn, Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin (unter Mitarbeit von PD Dr. F. Ohlhaver, Goethe-Universität Frankfurt/Main). Ziel war eine Expertise „Pädagogische Ziele und Schulprogrammarbeit. Zur Wirksamkeit der innerschulischen Verabredung pädagogischer Ziele als Instrument der Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht“ auf der Grundlage einer empirischen Analyse und Evaluation. Das Vorhaben der wissenschaftlichen Begleitung zielte auf den Teilschwerpunkt des BLK-Programms QuiSS „Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“. Die Ergebnisse werden demnächst veröffentlicht.

Bremen

Die Wissenschaftliche Begleitung wurde durch die „Transferstelle für Management und Organisationsentwicklung im Institut für Psychologie und Sozialforschung“ (T.IPS) der Universität Bremen übernommen und diente prozessbegleitend der Erarbeitung zentraler Unterstützungsangebote für schulische Projekte in heterogenen unterrichtlichen Innovationsfeldern. Unterstützt wurde die Begleitung maßgeblich durch die pädagogischen Arbeitsstelle Oldenburg und durch das Institut für Didaktik der Physik der Universität Bremen.

Hessen

Mit der Wissenschaftlichen Begleitung (als Prozessbegleitung und externe Beratung) war die Unternehmens- und Organisationsberatung Hirzel, Leder & Partner beauftragt worden. Konzeption eines Evaluationsverfahrens, das Elemente des Verfahrens „Planungszelle/Bürgergutachten“ mit einer standardisierten Fragebogenerhebung kombinierte. Die Evaluation sollte u. a.

- Hinweise zur (Nach-)Steuerung der Aktivitäten der Modellregion geben,
- eine aktivierende Wirkung haben und den Dialog mit den Schulen befördern,
- einen Beitrag zur öffentlichen Wahrnehmung der Modellregion leisten.

Mecklenburg-Vorpommern

Die Wissenschaftliche- und Prozessbegleitung hatte Prof. Dr. Friedhelm Eicker, Universität Rostock, Institut für Technische Bildung übernommen. Ziel war die Entwicklung eines Evaluationskonzepts, das den Akteuren die Möglichkeit gibt, ihre Arbeit selbst zu bewerten und zu steuern. Der Untersuchungsschwerpunkt war die „Qualitätsverbesserung der beruflichen Schulen durch Stärkung der Regional- und Nachfrageorientierung“ mit dem Ziel der Entwicklung eines Handbuchs. Eine Dokumentation wird vorbereitet.

Niedersachsen

Mit der Wissenschaftlichen Begleitung war Prof. Dr. H. G. Holtappels, IFS Dortmund beauftragt. Schwerpunkt war das Pilotprojekt zur Schulprogrammentwicklung. Im Dezember 2001 hatten das Institut für Erziehungswissenschaft der Hochschule Vechta in Kooperation mit der Universität Dortmund die Dokumentation zu „Lehrer- und Schülereinschätzung über Lernkultur, Sozialklima und Schulorganisation“ auf der Basis einer Lehrerbefragung in ausgewählten Schulen der Sekundarstufe I des Landes Niedersachsen vorgelegt (Holtappels 2002).

Nordrhein-Westfalen

Die Wissenschaftliche Begleitung wurde durch den „Verein zur Förderung der pädagogischen Schulentwicklung e.V. (VPS)“ Dortmund durchgeführt, mit dem Schwerpunkt „Netzwerke als Unterstützungssysteme für schulische Innovationen – Bedingungen für die Entwicklung und Stabilisierung von Netzwerkstrukturen“ (Laufzeit Ende 2002 bis Mitte 2004).

Rheinland-Pfalz

Die Wissenschaftliche Begleitung übernahmen Prof. Dr. Andreas Helmke (Universität Landau), Prof. Dr. H.G. Rolff (Universität Dortmund), Prof. Dr. Michael Schratz (Universität Innsbruck), Prof. Dr. Rolf Arnold (Universität Kaiserslautern) und Prof. Dr. Herbert Altrichter (Universität Linz). Vom IFB wurde eine Publikationsreihe „Schulisches Qualitätsmanagement“ im Kallmeyer Verlag vorgelegt

- Arnold, Rolf & Faber, Konrad: Qualität entwickeln - aber wie?
- Rolff, Hans-Günther: Schulentwicklung konkret.
- Schratz, Michael: Qualität sichern: Programme entwickeln.
- Helmke, Andreas. Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern.
- Altrichter, Herbert; Messner, Elgrid; Posch, Peter: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden.
- Pikowsky, Birgit: Werkstattheft Schulische Qualitätsarbeit.

Sachsen

Privatdozent Dr. Wilfried Schubarth von der Universität Potsdam übernahm mit der Pilotstudie „Verbesserung der Unterrichtsqualität durch gezielte Förderung innovativer Lernprozesse“ (Schubarth 2001) an einer Schule die wissenschaftliche Begleitung. Mit der Pilotstudie wurden zwei Ziele verfolgt:

- exemplarische Gewinnung von Erkenntnissen über Gelingensbedingungen für innovative Lernprozesse im Kontext von Schulentwicklungsprozessen
- Entwicklung und Erprobung eines Forschungsdesigns zur Erfassung von Unterrichtsqualität und deren Determinanten

Ein durch die Mehrzahl des Kollegiums getragener Schulentwicklungsprozess braucht zum Aufbau von für die Einzelschule geeigneten Prozessen und Verfahren, insbesondere aber zur Unterstützung des Reflexionsprozesses externe Unterstützung. Die wissenschaftliche Begleitung lieferte dies in Form der Analyse des Ist-Standes zum Beginn des Modellversuchs, der Rekonstruktion des bisherigen Entwicklungsprozesses, der Erfassung der spezifischen Projektziele, der Einordnung in das Gesamtkonzept der Schule und der Ermittlung erster Wirkungen des Projektes.

Sachsen-Anhalt

Mit der Wissenschaftliche Begleitung waren beauftragt:

- Prof. Dr. Hartmut Wenzel, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, FB Erziehungswissenschaften und Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL),

- Prof. Dr. Renate Girmes, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg, Institut für Erziehungswissenschaften.

Die wissenschaftliche Begleitung war auf folgende Schwerpunkte gerichtet:

- prozessbegleitende Unterstützung der Schulen im Schulentwicklungsprozess durch Workshops zur Schulprogrammentwicklung,
- Recherche, Aufbereitung und Bereitstellung von Arbeitsmaterialien zur Unterstützung der Schulprogrammarbeit an den Modellversuchsschulen,
- exemplarische Begleitung und Betreuung von zwei Schulen im Sinne formativer Evaluation und Transfer der Erkenntnisse,
- quantitative und qualitative Erhebungen zur schulklimatischen Ausgangslage/Readiness ausgewählter Schulen sowie Replikation der quantitativen Ausgangsbefragung zum Ende der Laufzeit des Modellversuchs,
- „Schüler- und Elternpartizipation in der Schulprogrammentwicklung“ (ESP).

Dokumentiert sind die Ergebnisse in nachfolgend aufgeführten Berichten, Forschungsberichten bzw. KES-Handreichungen :

- Wenzel, H./Wiere, A. & Pohle, A.: Bericht über die exemplarische Begleitung und Betreuung von zwei Schulen im Sinne formativer Evaluation. Ms. Halle 2000.
- Wenzel, H./Kramer, R. T. & Busse, S.: Auswertung der Interviewstudie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „KES“ vom November 2001. Ms. Halle 2002.
- Wenzel, H. u. a.: Bericht über die exemplarische Begleitung und Betreuung von zwei Schulen im Sinne formativer Evaluation. Ms. Halle 2003.
- Wenzel, H. u. a.: Abschlussbericht und Längsschnitt 2000 bis 2004.
- Wenzel, H./Kötters, C.: Endbericht über die Erhebung der Ausgangslage ausgewählter Schulen des Modellversuchs KES. Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung. Ms. Halle 2000.
- Wenzel, H. & Wiere, A.: Bericht der qualitativen Teilstudie zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“ in Sachsen-Anhalt. Ms. Halle 2000.
- Wenzel, H./Kastner, H.: Bericht und Replikation der Ausgangserhebung.
- Wenzel, H./Möckel, D./Otto, M. & Pohle, A.: Eltern- und Schülerpartizipation in der Schulprogrammentwicklung (ESP). Jahresberichte 2001, 2002 und 2003. Ms. Halle.
- Wenzel, H./Meister, G.: Eltern- und Schülerpartizipation in der Schulprogrammentwicklung (ESP). Abschlussbericht 2004.
- Wenzel, H. u. a.: Schüler- und Elternpartizipation in Schulentwicklungsprozessen. LISA Halle 2004 .
- Wenzel, H.: Partizipation von Eltern, Schülerinnen und Schülern an Schulentwicklungsprozessen. In: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulqualität und pädagogische Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 2003, S. 71 – 74.

Schleswig-Holstein I

Ab 2002 wurde Prof. Dr. Claus Buhren, Ruhr-Universität Bochum (jetzt Sporthochschule Köln) mit der wissenschaftliche Begleitungbeauftragt, zur „Wirksamkeit von Selbstbeobachtung und Selbstbewertung“. Ein weiterer Schwerpunkt war die Pra-

xisbegleitung, Qualifizierung und Unterstützung für selbstevaluierende Verfahren (Buschmann/Buhren: Schülerkompetenz. Flensburg und Dortmund 2004).

Die Begleitung bei der innovativen Prozessentwicklung, Unterstützung der Prozesssteuerung, Vermittlung von Verfahren zur Qualitätsentwicklung, zur Beobachtung von Lernverhalten und zum Feedback wurde durch Prof. Dr. Uwe Hameyer, Universität Kiel, Institut für Pädagogik geleistet.

Schleswig-Holstein II

Die wissenschaftliche Begleitung für die Jahre 2003 und 2004 übernahmen:

- Dr. Karen Rieck (2002-2004, IPN-Kiel) vom Projekt „System Erde“ inhaltliche Kooperation zum Thema „Planeten und Weltsicht der Kinder“.
- Kristin Schütze (2003-2004, Kiel) konzipierte zusammen mit der Projektkoordination die Evaluation der Entwicklungsarbeit an den Schulen („Bericht zur Evaluation des Projekts ProSa aus dem Modellversuchsprogramm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (QuiSS)“).

Thüringen

Die Wissenschaftliche Begleitung wurde durch Dr. Silvia Beutel, Friedrich Schiller Universität Jena, Lehrstuhl für Schulpädagogik/Didaktik wahrgenommen, zur Wirksamkeit der Lehrpläne, insbesondere deren Steuerungsfunktion (Kombination aus schulbezogenen Interviews und Unterrichtshospitationen).

Im Mai 2003 nahmen die Schulsets des QuiSS-Vorhabens als Vergleichsgruppe an der landesweiten Befragung zur Lehrplanimplementierung durch die Arbeitsstelle für Evaluation des ThILLM teil.

6 Programmziele

6.1 Der Kontext des Programms

Das BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ steht im Zusammenhang der in allen europäischen Ländern beobachtbaren Veränderungen zu einer innovativen Aktivierung und Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Einzelschulen und der sie tragenden Schulsysteme. Kennzeichnend für die Entwicklung des Schulwesens ist dabei die zunehmende Verlagerung von Gestaltungs- und Qualitätsverantwortung auf die Schulebene und eine grundlegende Veränderung der Vorgabe-, Sicherungs- und Gewährleistungsverantwortung der staatlichen Ebene. Das Modellprogramm QuiSS nimmt diesen allgemeinen Paradigmenwechsel auf.

Das neue Steuerungsmodell führt zur Verlagerung zahlreicher Entscheidungskompetenzen auf die Ebene der Schulen. Dieses Vorgehen ist eine wesentliche Bedingung dafür, dass sich Schulen zu pädagogischen Handlungseinheiten entwickeln können. Weitere Grundvoraussetzungen sind:

- Unterstützungssysteme für die Einzelschulen,
- eine erweiterte Professionalität in den Schulen, um die neuen Steuerungsmöglichkeiten tatsächlich zur Steigerung der Schulqualität nutzen zu können,
- Qualitätssicherungssysteme zur Sicherung der Leistungsqualität in den Schulen.

Das deutsche Schulwesen steht im internationalen Vergleich am Anfang eines Reformprozesses, der in anderen europäischen Ländern schon vor Jahren erfolgreich

eingeleitet wurde. Das derzeitige Entwicklungsstadium bietet Chancen, aber auch Möglichkeiten, die Chancen zu verpassen. Um so bedeutsamer ist es, ein System innovativer Unterstützungsmöglichkeiten anzubieten, das den Schulen verstärkt Anreize und Hilfestellungen bietet, systematisch ihre pädagogische Qualität weiterzuentwickeln. Dafür ist es unabdingbar, nicht nur die Schlüsselfaktoren zu kennen, die zu einer inneren Schulentwicklung führen, sondern auch Wege zur gezielten Aktivierung dieser Schlüsselfaktoren.

Das Modellprogramm hat diesen Prozess gefördert und generalisierbare Ergebnisse für Innovationsstrategien ermöglicht. Der systemische Arbeitsansatz des Programms setzte auf die Verbindung von Qualitätsverbesserung und Vertrauen auf die vorhandenen Entwicklungspotentiale. Der notwendige Umorientierungsprozess setzt insbesondere auf der Schulebene systemisches Denken und systemisches Planen und Handeln voraus. Dabei muss vorrangig eine Verknüpfung der Wirkungselemente erreicht werden, welche die pädagogische Gesamtleistung - die Bildungsleistung - schulischer Arbeit im wesentlichen tragen.

Das Programm unterscheidet sich in Zielsetzung, planerischer Anlage, in der Kombination der Arbeitsschwerpunkte und in den erwarteten innovativen Wirkungen insofern von bisher geförderten Modellversuchen und Programmen, als im Mittelpunkt nicht die Weiterentwicklung eines fachlichen oder planerischen Teilbereichs und dessen qualitative Verbesserung stand. Entwicklungsziel des Programms war vielmehr die Steigerung der Bildungsleistung auf beiden Ebenen: der Einzelschule und der die Einzelschule tragenden Schulsysteme.

Diese Steigerung sollte durch die Überprüfung und Weiterentwicklung der Praxis in zentralen Arbeitsbereichen und Wirkungszusammenhängen erreicht werden. Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit wurden als Schubkräfte der Qualitätsverbesserung gesehen.

Als Elemente und Wirkungsfaktoren, welche die Qualität der Einzelschulen und der Schulsysteme in starkem Maße bestimmen, gelten:

Professionalität	Unterricht und Erziehung	Kontroll- und Unterstützungssysteme	Planerische Organisation
als Befähigung, die mit einer öffentlich organisierten, gesellschaftlich verantworteten Schulbildung verbundenen Qualifikations- und Erziehungsziele erreichbar zu machen	als der für die Erreichung der Bildungsziele entscheidende Faktor	als notwendige Voraussetzung für die innovative Weiterentwicklung und die Sicherung der Bildungsleistung des Systems	zur Sicherung von Rahmenbedingungen und instrumentellen Voraussetzungen

Das Programm ging davon aus, dass durch eine Steigerung von Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit die Wirkungskraft dieser Faktoren und Elemente gestärkt wird. Als entscheidend galt jedoch die systemische Zusammenschau und Zusammenführung der Entwicklungsaspekte und Arbeitsansätze.

Dies betraf:

- das Ziel der Qualitätsverbesserung im Hinblick auf die erwartete Bildungsleistung,
- die Innovationsfähigkeit der Schulen und der Schulsysteme, d.h. die Befähigung zu einer kontinuierlichen und geplanten ziel- und verfahrensgesteuerten Weiterentwicklung,
- die Entfaltung bzw. Stabilisierung der Selbstwirksamkeit von Personen und Systemen, d.h. die Aktivierung und Nutzung der personalen und der institutionellen Entwicklungspotentiale und Entwicklungsmöglichkeiten,
- eine konsequent systemische Sicht der Arbeit in Einzelschulen und Schulsystemen.

Das Programm ging davon aus, dass zwischen den genannten „Antriebselementen“ zur Qualitätssteigerung und Qualitätssicherung ein enger Wirkungszusammenhang besteht, von dessen Aktivierung die Leistung der Einzelschulen und des Schulsystems unmittelbar abhängt. Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit müssen dabei in ihrem Wechselbezug aktiviert werden, um Qualität und Qualitätssteigerung zu erreichen.

Diese systemische und synergetische Sicht galt auch für die genannten Elemente der Professionalität, der planerischen Organisation und der Kontroll- bzw. Unterstützungssysteme. Professionalität z.B., auf welche die Organisation nicht „antwortet“, läuft leer. Auf der anderen Seite dürfte eine noch so differenzierte „Vororganisation“ der Lernprozesse, die nicht von einer korrespondierenden Professionalität genutzt wird, kaum dazu beitragen können, dass eine „Lernkultur“ entsteht. In diesem Zusammenhang gilt auch, dass Unterstützungs- und Kontrollsysteme, die auf eine „enge“ Professionalität stoßen und auf deren Qualitätsbegriff ausgerichtet sind, in der Regel nur Routinen und Alltagserfahrungen und die daraus resultierenden Ergebnisse bestätigen. Kern des Arbeitsansatzes war deshalb ein „In-Beziehung-Setzen“ zentraler Wirkungsfaktoren zur Steigerung der Qualität von Bildung.

6.2. Das zugrunde liegende Bild der Schule und ihrer Aufgaben

Das dem Programm zugrunde liegende Verständnis der Schule orientierte sich an zentralen Vorstellungen, über welche Konsens zwischen den Ländern der Bundesrepublik und innerhalb Europas bestehen dürfte:

- Schule ist Institution zur Herausbildung von „Lebenstüchtigkeit“: durch Wissensaufbau, methodische Befähigungen, Stabilisierung von Haltungen und Verhaltensweisen; durch den Aufbau von Lernkompetenz und einer im Lernen erworbenen Sozialkompetenz; durch die Stabilisierung von Selbstwirksamkeit und Selbstkompetenz als Grundlage der Befähigung zur Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung.
- Vor diesem Zielrahmen muss die Selbstwirksamkeit von Schülerinnen und Schülern gestärkt werden durch konzentrierte, als sinnhaft erlebte Lernarbeit in einem Klima wechselseitigem Vertrauens und der inneren Bindung an Sachen und Menschen.
- Schulen sind im Orientierungsrahmen der ihnen vorgegebenen Zielsetzungen, Aufgaben und Arbeitsbedingungen offene, suchende, innovative Schulen. Dies erfordert einen innovationsfreundlichen Bedingungsrahmen, ein kontinuierliches, professionelles und teambezogenes Engagement der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, es bedingt die Herstellung eines pädagogischen und didaktischen Konsenses über Leitbild und Schulprogramm als überprüfbare Arbeitsgrundlagen, die Einbindung der Eltern, die Öffnung zum Umfeld.
- Das Selbstverständnis einer in hohem Maße selbstverantwortlich arbeitenden Schule verpflichtet zur Qualitätsüberprüfung und Qualitätssicherung durch Selbst- und Fremdevaluation, durch zielgerichtete und ergebnisbezogene Entwicklungsplanung und Innovation.

Solche Leitvorstellungen für das Selbstverständnis und Aufgaben schulischer Arbeit sind auf verknüpft und verknüpfendes Handeln angelegt. Voraussetzung dafür sind

- eine kontinuierliche und sichere Entwicklungsplanung und Entwicklungsüberprüfung, für die das „Handwerkszeug“ und die nötige Sensibilität aufgebaut werden müssen,
- eine auf Wachheit und Flexibilität gegenüber Verfestigungen und Verkrustungen sowie die damit verbundene eingeschränkte Sicht auf notwendige Veränderungen eingestellte Professionalität.

Die Leitziele der Steigerung von Selbstwirksamkeit und Innovationsbefähigung erscheinen daher als wirksame Ansatzpunkte für das Entwicklungshandeln in den Schulen und für die Schulen. Die Entwicklungsbereiche der Professionalität, der Kontroll- und Unterstützungssysteme, der planerischen Organisationen sowie der als zentral hervorgehobene Arbeitsbereich „Unterricht und Erziehung“ wurden als die zentralen „Einstiegsbereiche“ für eine systemisch voranzutreibende Weiterentwicklung gesehen.

6.3 Kontextbedingungen des Programmverlaufs

Das QuiSS-Programm ist im Kontext der gesamten bildungspolitischen und bildungsplanerischen Entwicklungen, Ergebnisse und Diskussionen zu sehen. Da es einen besonderen Ansatz, nämlich den der systemischen Verbesserung von „Unterricht und Erziehung“ durch eine Qualitätsverbesserung der Lehr- und Lernkultur, vertritt, sind seine Ergebnisse besonders geeignet, vor dem Hintergrund internationaler Vergleichsuntersuchungen wie PISA, IGLU etc. diskutiert zu werden.

7 Beitrag der Länderprojekte zu den Zielen des Programms

7.1 Leitvorstellungen

Im Mittelpunkt des Modellprogramms „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ stand die Frage nach der generellen Leistungsqualität der Einzelschule und der die Einzelschule tragenden Schulsysteme. Qualitätsverbesserung wurde daher bezogen auf Schulen und Schulsysteme zugleich. Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit werden als „Schubkräfte“ der Qualitätsverbesserung gesehen. Nach den Leitvorstellungen des Programms stellen die vier Arbeitsschwerpunkte

- Professionalität,
- Kontroll- und Unterstützungssysteme,
- planerische Organisation sowie
- Unterricht und Erziehung

jene Wirkungsfaktoren dar, welche die Qualität der Einzelschule und der Schulsysteme in starkem Maße bestimmen.

Entscheidendes Merkmal des Programms war die systemische Zusammenschau und Zusammenführung dieser Entwicklungsaspekte. Indem die zentralen Wirkungsfaktoren zueinander in Beziehung gesetzt wurden, sollten nachweisbare Effekte im Kernbereich der Schule, dem Unterricht, erzielt werden.

Um die Entwicklungsprozesse der Einzelschule nicht isoliert und als Einzelfälle zu sehen, waren im Rahmen des Programms Netzerkennungen innerhalb der Länder gefordert. Zusammenarbeit und Austausch in Netzwerken sollten die stetige Weiterentwicklung der Einzelschule ebenso wie eine Systementwicklung ermöglichen.

Das Modellprogramm wurde verstanden als ein Entwicklungsprogramm, das von den genannten gemeinsamen Orientierungen ausgeht, die operative Gestaltungsebene aber weitgehend freigibt. Einheitliche Vorgaben für Inhalte und Prozesse wurden über den beschriebenen Rahmen hinaus nicht angezielt, um den spezifischen Entwicklungsbedingungen in Ländern und Regionen genügend Rechnung zu tragen. Das Programm eröffnete so den Ländern sehr weitgehende Möglichkeiten, sich unter dem gemeinsamen Ziel der „Qualitätsverbesserung in Schule und Schulsystemen“ an jeweils eigene Entwicklungsbedingungen anknüpfend und mit eigenen Schwerpunktsetzungen in einen Entwicklungsverbund einzubringen. Zugleich eröffnete gerade dieses Herangehen einmalige Möglichkeiten, in der Heterogenität/Verschiedenheit der Vorhaben sowohl gemeinsame Schnittmengen als auch Leerstellen des jeweils eigenen Ansatzes zu erkennen. In der Laufzeit des Modellprogramms erwiesen sich gerade die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen entwicklungsfördernd sowohl für die einzelnen Ländervorhaben als auch für das Verbundziel.

Es kann eingeschätzt werden, dass sich es hier um *eine* ertragreiche Form der Durchführung von Bund-Länder-Entwicklungsprogrammen handelt, in der es gelungen ist, nicht nur auf der Basis eines „kleinsten gemeinsamen Nenners“ zu arbeiten, sondern zugleich den jeweils eigenen Entwicklungslogiken der beteiligten Vorhaben optimal gerecht zu werden.

Im Folgenden werden die vier Arbeitsschwerpunkte des Modellprogramms näher erläutert.

7.2 Professionalität

Die Professionalisierung des Personals im Schulbereich ist eine zentrale Voraussetzung der Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Sie im Modellprogramm auf drei Ebenen gefordert:

- Lehrerinnen und Lehrer
- Schulleitung
- Schulaufsichtspersonal.

Zu den für das Modellprogramm zentralen Kriterien der Professionalisierung gehörte die Selbstwirksamkeit von Personen und Systemen im Hinblick auf berufliche Handlungsfähigkeit und Innovationsbereitschaft (Expertise, S. 18ff., S. 57). Professionalisierung des Personals im Schulbereich schließt daher insbesondere Kompetenzen zur Reflexion des eigenen beruflichen Handelns und zur Kooperation mit anderen ein.

Die Professionalisierung pädagogischen Handelns und Verbesserung der Kompetenzen des Personals war in allen beteiligten Länderprojekten Schwerpunkt. Das Spektrum des an den Ländervorhaben beteiligten Personals umfasste insgesamt die ganze Breite des Personals im Schulbereich:

- Lehrerinnen und Lehrer aller Schulstufen der allgemein bildenden Schulen sowie an beruflichen Schulen
- pädagogische und Fachkoordinatorinnen und –koordinatoren in Schulen
- Schulleiterinnen und Schulleiter aller Schulformen sowie von beruflichen Schulen
- Schulaufsichtspersonal der „unteren“ Schulaufsicht
- Moderatorinnen und Moderatoren für Schulentwicklung

In den Ländern wurden jedoch Schwerpunkte gesetzt, welcher Teil des Personals jeweils in das Landesprojekt einbezogen wurde. In der Laufzeit des Modellprogramms war in allen Ländern teilweise auch eine Erweiterung der Personengruppen erkennbar. Das lässt sich auf den im Modellprogramm verfolgten systemischen Ansatz zurückführen, der die wechselseitige Bedingtheit aller Ebenen im Schulsystem (z. B. Lehrkräfte – Schulleitung, Schulen – Schulaufsicht, Schulen – Unterstützungssysteme usw.) zunehmend bewusst machte. Die enge Fokussierung nur auf eine der genannten Personalebene erwies sich im Hinblick auf die Professionalisierung in Schulsystemen immer mehr als unzulänglich.

7.2.1 Professionalität des Lehrpersonals

Im Mittelpunkt der Ansätze zur Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern stand die Reflexion des eigenen beruflichen Handelns. In den meisten Schulen wurden umfassende Bestandsaufnahmen durchgeführt, die zunächst den Entwicklungsstand und daraus abgeleitet den Entwicklungsbedarf identifizieren sollten. Maßnahmen schulinterner Evaluation waren somit ein erster Schritt zur Reflexion beruflicher Handlungskompetenzen. Als Schwerpunkte wurden identifiziert:

- die Diagnose- und Beratungskompetenz der Lehrerinnen und Lehrer
- eine konstruktive innerkollegiale Kommunikations- und Rückmeldekultur
- das systematische Einholen von Rückmeldungen der Schülerinnen und Schüler
- die Überprüfung der Wirksamkeit des Lehrerhandelns
- die gezielte individuelle Begleitung und Förderung der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern
- die Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern zur Stärkung beruflicher Handlungskompetenzen

Als Konsequenz wurden z. B. kollegiale Unterrichtshospitationen, Lernpartnerschaften zur selbstgesteuerten Qualifizierung der Unterrichtstätigkeit und Feedback-Verfahren (Rückmeldungen von Schülerinnen und Schülern) eingeführt. Der Stärkung der Diagnosekompetenz als Voraussetzung gezielter individueller Förderung dienten z. B. auch Assessment-Verfahren zur Evaluierung von Schlüsselkompetenzen bei Schülerinnen und Schülern.

Die Professionalisierungsbestrebungen richteten sich in erster Linie auf den Kernbereich der Schule: Unterricht und Erziehung. Deshalb standen Fragen der Unterrichtsqualität im Mittelpunkt. Unter systemischen Gesichtspunkten bedeutet Professionalisierung jedoch nicht nur Veränderungen des (Fach-)Unterrichts, sondern im weiteren Sinne die Etablierung einer Lern- und Lehrkultur in der Schule insgesamt. Die Schwerpunktsetzungen der Schulen zeigen, dass in allen Ländern mit einem neuen Lernbegriff gearbeitet wird, der den Erwerb von Kompetenzen (Fach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz) durch die Schülerinnen und Schüler in den Vordergrund stellt. Konzepten des „Entdeckenden Lernens“, „Selbstorganisierten Lernens“ oder des Erwerbs von „Schlüsselqualifikationen“ kam deshalb in vielen Länderprojekten besondere Bedeutung zu.

Es zeigte sich, dass Lehrerinnen und Lehrer besonders im Bereich des überfachlichen Lernens kaum über Verfahren und Instrumente der Förderung und Einschätzung verfügten. Professionalisierung bedeutete daher auch, die didaktische Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer gerade in diesem Bereich zu fördern.

Zugleich wurde im Verlauf des Modellprogramms der enge Zusammenhang von Schulkultur und Unterrichtskultur als Voraussetzung für die Selbstwirksamkeit von Personen und Systemen immer deutlicher. Professionelle Lehrerarbeit erfordert heute Kompetenzen, die die gesamten Lern- und Lehrarrangements umfassen, nicht nur den jeweiligen Fachunterricht. Teamarbeit von Lehrkräften und Moderationskompetenzen zur Entwicklung der Lern- und Lehrkultur in der Schule insgesamt bilden daher einen Schwerpunkt in allen Länderprojekten. Ebenso gehören dazu professionelle Kompetenzen in der Erarbeitung und Umsetzung von Schulprogrammen als Planungs- und Arbeitsinstrument.

Mit der systematischen Evaluation der eigenen Arbeit bzw. der schulischen Entwicklung betraten die meisten Schulen im Modellprogramm Neuland. Im Verlauf des Modellprogramms konnten in den beteiligten Schulen die Evaluationskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern gesteigert werden, sowohl im Hinblick auf die eigene Tätigkeit als auch auf das „System Einzelschule“. Die Schulprogrammarbeit, die in fast allen beteiligten Ländern inzwischen verpflichtend ist, scheint - bei entsprechender Unterstützung und Begleitung - dazu beizutragen.

Besondere Bedeutung für die Professionalisierung des Lehrhandelns kam der Fortbildung und Beratung von Lehrerinnen und Lehrern zu. In allen Ländern wurde dabei der externen Beratung ein großer Stellenwert eingeräumt. Externe Unterstützungssysteme waren insbesondere die Landesinstitute und andere Landeseinrichtungen. Vielfach wurde aber auch die Kompetenz wissenschaftlicher Einrichtungen sowie professioneller Organisations- und Unternehmensberater genutzt.

Eine zentrale Frage ist, wie Kompetenzen von Lehrern und Lehrerinnen wirksam innerhalb der einzelnen Schule weitergegeben werden können. Die schulinterne Fortbildung und Beratung zu Fragen der Schulentwicklung, Schulprogrammarbeit sowie zur Lern- und Lehrkultur hat für Schulen wachsende Bedeutung erlangt, weil sie besser als zentrale Fortbildungsangebote auf den Bedarf der einzelnen Schule zugeschnitten ist. Als besonders ertragreich für die Professionalisierung der Lehr-

kräfte haben sich dabei Formen der „Peer-Fortbildung“, d. h. des moderierten Erfahrungsaustausches in Schulnetzwerken oder Schulverbünden erwiesen.

7.2.2 Leitungskompetenz in der Schule

Leitungskompetenz in der Schule wird nach der Expertise zum Modellprogramm QuiSS als Zentralfunktion beim Aufbau schulischer Lern- und Lehrkultur verstanden, wobei den Schwerpunkten Schulprogramm, Personalführung und Mittelbewirtschaftung ein herausgehobener Stellenwert zukommt.

Im Zuge des „neuen Steuerungsparadigmas“ standen im Blickpunkt der Ländervorhaben die sich erheblich verändernden Anforderungen an Schulleitungen. Die Schulleitung nimmt in *allen* Fragen der Schulentwicklung bis hin zur Unterrichtsentwicklung eine entscheidende Steuerungsrolle ein: als Initiator, Koordinator und Motor der Entwicklung. Das gilt besonders für die Schulprogrammarbeit als Instrument der Qualitätsentwicklung, mit dem alle schulischen Aktivitäten und Maßnahmen, vom Unterricht bis zum Schulleben, gebündelt werden. Das heißt nicht, dass die Schulleitung jeden der schulischen Bereiche direkt steuert. Professionelles Schulleitungshandeln bedeutet vielmehr Management und Koordination, einschließlich der gezielten Personalentwicklung und Delegation von Aufgaben. Die Zusammenarbeit der Schulleitung mit schulischen Steuergruppen und Fachgruppen stand deshalb in vielen Ländern im Mittelpunkt, auch der Schulleitungsfortbildung. Der Kommunikation zwischen Schulleitung und Kollegium sowie die Etablierung einer Feedback-Kultur.

Rolle und Selbstverständnis von Schulleitungen befinden sich derzeit im Umbruch – von der Verwaltung von Schule zum Management schulischer Qualitätsentwicklung. Die steigenden Anforderungen an Schulleitungen fanden ihren Niederschlag in der Entwicklung, Schärfung und Erprobung von Aufgaben- und Kompetenzprofilen für Schulleiterinnen und Schulleiter. Als Instrument der Personalentwicklung haben sich z. B. Potenzialanalysen für schulische Führungskräfte erwiesen, die im Modellprogramm erprobt wurden.

Die „selbstständige“ bzw. „eigenverantwortliche“ Schule, die gerade während der Laufzeit des Modellprogramms in fast allen Ländern einen Bedeutungsgewinn erfuhr (z. B. mit dem großen Modellversuch „Selbstständige Schule“ in NRW) rückte zunehmend auch Fragen der selbstständigen Personal- und Mittelbewirtschaftung in den Blickpunkt. In diesen Bereichen dürfte derzeit der größte Fortbildungsbedarf für Schulleitungen bestehen.

7.2.3 Managementkompetenz im Schulsystem

Die Entwicklung von Managementkompetenz im Schulsystem zeigt sich nach Einschätzung der Expertise insbesondere in der Neubestimmung der Funktionen und Beziehungen von Schulleitung und Schulaufsicht und einer daraus resultierenden veränderten Praxis von Beratung, Steuerung und Kontrolle.

Im Blickpunkt der Ländervorhaben standen die im Zuge des „neuen Steuerungsparadigmas“ veränderten Anforderungen an die Schulaufsicht. In den Modellprojekten gab es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, z. B.

- Schulaufsicht und Schulentwicklung in der Region,
- Schulaufsicht und Schulprogramm- bzw. Qualitätsprogrammarbeit,
- Schulaufsicht und Lehrplanimplementation,
- veränderte Steuerungsbeziehungen Schulaufsicht-Schulen,
- Professionalisierung der Schulaufsicht (einschließlich der Gewinnung, Förderung und Auswahl von schulischen Führungskräften).

Trotz der Fokussierungen zeigten sich überraschend viele parallele Entwicklungen. Es kam zu einer produktiven wechselseitigen Nutzung der Erfahrungen und Ergebnisse in den einzelnen Ländern. Die Länder Brandenburg, Sachsen-Anhalt und Thüringen initiierten innerhalb des BLK-Programms ein dreijähriges Kooperationsprojekt, das sich über eine Veranstaltungsreihe mit neuen Formen der Steuerung durch die Schulaufsicht (Beratung und Evaluation) beschäftigte und dabei sowohl Erfahrungen aus verschiedenen Bundesländern als auch aus anderen europäischen Ländern einbezog. Ausgangs- und Zielpunkt war dabei die selbstständige bzw. eigenverantwortliche Schule, was zu einer verstärkten Überprüfung des Rollenselbstverständnisses des Schulaufsichtspersonals führte und den Wandel von einer direktiv gehandhabten Schulaufsicht hin zu partnerschaftlichen und kooperativen Arbeitsbeziehungen („Dialogische Schulaufsicht“) zwingend macht.

Einen Schwerpunkt bildete in mehreren Ländern die Qualifizierung des Schulaufsichtspersonals für ihre neuen Aufgaben. Insbesondere Formen der gemeinsamen Qualifizierung von Führungskräften im Schulbereich (Schulleitung, Schulaufsicht, Fachkoordinatoren, Studienseminare), die die herkömmlichen Führungskräftefortbildungen überschreiten, werden dabei als zukunftsfähig angesehen.

Von den Länderprojekten wird resümiert, dass durch die gemeinsame Entwicklungsarbeit die Erwartungen von Schulen mehr als bisher in den Steuerungskonzepten der Schulaufsicht berücksichtigt werden. Es wurden innovative Konzepte schulaufsichtlicher Tätigkeit erarbeitet, die die Vereinbarkeit von Aufsicht und Beratung ermöglichen. Dabei hat das Beratungsverständnis grundlegende Veränderungen erfahren: weg von der Einzelberatung der Lehrkräfte hin zur Beratung der Schule als System bzw. der Schulen in der Region. Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass Beratung der Schulen Formen der Evaluation voraussetzt. Die Schulaufsicht hat in einigen Ländern Verfahren systematischer Qualitätssicherung entwickelt. Dazu gehört die Etablierung einer Rückmeldekultur gegenüber Schulen.

Zu einem wichtigen Bestandteil schulaufsichtlicher Tätigkeit ist die Förderung von Netzwerken und der Kooperation der Schulen in der Region geworden, zur Bündelung von Ressourcen und zur Sicherung der Vergleichbarkeit des schulischen Angebots. Die Schulaufsicht tritt hier in die Rolle eines Multiplikators für die Schulentwicklung.

Große Aufmerksamkeit galt in einigen Länderprojekten auch der Arbeitskultur in den Schulämtern selbst (z. B. Kooperation und Teamarbeit, abgestimmte Verfahren). Eine reflexive Arbeitskultur als Bestandteil der Professionalisierung schulaufsichtlicher Tätigkeit ist im Entstehen begriffen. Schulämter brauchen - wie Schulen - Qualitätsmanagementsysteme, um stärker als „Dienstleistungsbehörden“ zu fungieren.

In allen Ländern wird die verstärkte Kooperation der Schulaufsicht mit regionalen Beratungssystemen (Schulentwicklungsberatung, Fachberaterinnen und -berater, Schulpsychologinnen und -psychologen u. a.) sowie mit Institutionen der Lehrerfortbildung und Lehrerausbildung und somit die Bündelung von Ressourcen angestrebt. Einen Schwerpunkt bildete die Personalführung und -entwicklung, insbesondere die Arbeit mit den Schulleitungen. Besonderes Gewicht erlangten dabei Mitarbeitergespräche und Zielvereinbarungen. Die Schulaufsicht verbindet dies mit Formen gemeinsamer Fortbildung von Schulaufsicht und Schulleitungen (z. B. Klausurtagungen, Fortbildungstage). Der Charakter bisheriger Dienstberatungen scheint sich z. T. grundlegend zu verändern.

Erfahrungen aus mehreren Ländern (Brandenburg, Sachsen-Anhalt, Thüringen) sprechen dafür, dass Formen der Teamaufsicht die Professionalität der Schulaufsicht erhöhen (durch Qualitätskriterien und -standards, abgestimmte Aufsichtsverfahren). Wesentlich qualifiziert wurden in mehreren Ländern Schulbesuche durch die Schulaufsicht (mehrtägige Schulbesuche, Dokumentenanalysen, Unterrichtshospitationen, Gesprächsrunden mit Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften,

Schulleitung, Eltern, Schulträger), die eine umfassende Reflexion schulischer Arbeit in der Einzelschule ermöglichen. Es wurden z. T. auch Formen der externen Evaluation erprobt, die aufgrund der Transparenz der Verfahren sowie der Rückmeldekultur die Akzeptanz der Schulen finden. Es zeigte sich, dass viele Schulleitungen solche Rückmeldeverfahren dringend wünschen.

Entwicklungsfördernde Instrumente, mit denen die Schulaufsicht arbeitet, sind

- im Bereich der Schulentwicklung: mehrtägige Schulberatungstage bzw. standardisierte Schulbesuche mit Evaluationscharakter/Schulinspektionen, Schulprogrammevaluation, Teamaufsicht, Erhebungen zu Erwartungen der Schulleitungen,
- im Bereich der Personalentwicklung: Klausurtagungen Schulaufsicht-Schulleitungen, Mitarbeitergespräche, Bilanzgespräche und Zielvereinbarungen, Aufgaben- und Kompetenzprofile für das Schulaufsichtspersonal.
- im Bereich der schulamtsinternen Entwicklung: Klausurtagungen der Schulaufsicht, Erhebungen über Erwartungen und Berufszufriedenheit/ Arbeitsplatzanalysen, Arbeit mit Steuergruppen und spezialisierten Arbeitsgruppen, Zusammenarbeit mit anderen landesinternen Unterstützungssystemen, Zielvereinbarungen.

Innovative Ansätze stoßen in den Ländern aber immer noch an Grenzen (z. T. auch auf Widerstände), da mit ihnen das herkömmliche Rollenverständnis des Schulaufsichtspersonals zur Disposition steht. Ein zentrales Problem sind weiterhin Strukturentscheidungen und effizientere Verwaltungsabläufe im Schulamt.

7.3 Kontroll- und Unterstützungssysteme

Durch die starke Verlagerung der pädagogischen Gestaltungsverantwortung sowie der Aufgaben der Qualitätssicherung auf die Ebene der Einzelschule sind die Schulen verstärkt auf Kontroll- und Unterstützungssysteme angewiesen. Maßgeblich sind dabei nach Maßgabe der Expertise die vier "Stabilitätssysteme" Evaluation, Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten, neue Mitwirkungsstrukturen und die Vernetzung mit Partnern.

7.3.1 Fremd- und Selbstevaluation

Im Rahmen des Modellversuchs sollten Standards der Fremd- und Selbstevaluation zur Qualitätssicherung entwickelt und erprobt werden. Ziel war die Herausbildung stabiler und handhabbarer Organisationsverfahren der Selbst- und Fremdevaluation.

In allen Länderprojekten waren Möglichkeiten der Überprüfung und Bewertungen der eigenen Arbeit und deren Wirksamkeit ein Schwerpunkt.

Mit der systematischen Evaluation der eigenen Arbeit bzw. der schulischen Entwicklung betraten die meisten Schulen im Modellprogramm Neuland. In vielen Schulen gab es anfänglich sogar große Vorbehalte, weil Evaluation nicht als Unterstützungsinstrument für professionelle Reflexion angesehen, sondern als (externe) Kontrolle der eigenen Arbeit befürchtet wurde. Das hat sich im Verlauf des Modellprogramms *wesentlich* geändert: Man kann einschätzen, dass Schulleitungen und Lehrkräfte sowohl durch Unterstützung und Fortbildung als auch durch eigenes Praktizieren von Evaluationsverfahren durchweg Sinn und Notwendigkeit vor allem der Selbst-, aber auch einer Fremdevaluation erkannt haben. In den meisten Schulen haben sich Formen der Selbstevaluation jetzt fest etabliert.

Voraussetzung für erfolgreiche schulinterne Evaluation waren zunächst Kriterien für Schul- und Unterrichtsqualität und konkret formulierte Ziele der eigenen Arbeit. So

sind Schulprogramme nur dann ein Instrument der Schulentwicklung, wenn sie evaluierbare Ziele beinhalten. Die meisten Schulen durchliefen deshalb z. T. längere Prozesse der Zielfindung und der Definition von Qualitätskriterien. Die größte Schwierigkeit bereitete in den Schulen die Operationalisierung von Qualitätskriterien und –indikatoren, deshalb setzten viele Länderprojekte hier einen Schwerpunkt. Als Voraussetzung für die schulinternen Evaluation gilt der Dreischritt „Ziele – Maßnahmen – Indikatoren“. Erst wenn in der Schule Qualitätsbereiche und dazu die entsprechenden Qualitätsindikatoren festgelegt sind, ist eine Evaluation der zu erreichenden Ziele für die weitere Qualitätsentwicklung möglich.

Einige Ländervorhaben stellten Formen schulischer Evaluation in den Mittelpunkt. So wurde in Niedersachsen zur Erprobung des EFQM-Verfahrens in Schulen ein „Orientierungsrahmen Schulqualität in Niedersachsen“ mit Kriterien und Indikatoren entwickelt. In der Arbeit der Schulen zeigte sich, dass mit dem EFQM-Verfahren die Erfassung des Gesamtsystems Schule möglich ist. Der Orientierungsrahmen konnte auch in anderen Ländern genutzt werden.

Insgesamt wurden aber in allen Länderprojekten Evaluationsverfahren eingeführt und erprobt. Im einzelnen war das Herangehen jedoch sehr unterschiedlich.

Eine Basis für die schulinterne Evaluation bilden nicht zuletzt die Datensammlung und Dokumentation der schulischen Entwicklungsvorhaben. Dieser Bereich wird in den Schulen als immer noch defizitär angesehen.

Als Problembereich erscheint bisher noch die Auswertung der Daten und die Nutzung der Erkenntnisse aus Evaluationsvorhaben für die weitere Schulentwicklung. Es besteht die Gefahr, dass Schulen zwar der Aufforderung zur Selbstevaluation folgen, dass aber das mit der Gewinnung der Daten verbundene Potential nicht ausgeschöpft wird bzw. nicht die notwendigen Konsequenzen aus den Ergebnissen gezogen werden. Hier benötigen Schulen weiterhin Fortbildung und externe Unterstützung.

Um die schulinterne Arbeit zu unterstützen, erweist sich eine Prozessbegleitung als notwendig. In einigen Ländern wurde daher mit dem Aufbau eines Unterstützungssystems durch Schulentwicklungsberaterinnen und –berater begonnen.

Schulen konnten ihre Evaluationsergebnisse dann als Steuerungswissen für ihren Schulentwicklungsprozess nutzen, wenn

- die Ergebnispräsentation durch einen Außenstehenden moderiert wurde,
- das gesamte Kollegium eingebunden war,
- die Schulleitung hinter der Evaluation stand,
- eine funktionierende Steuergruppe vorhanden war
- die Akzeptanz des Modellprogramms hoch war
- die Verbesserungsbereiche bereits bei der Ergebnispräsentation schriftlich fixiert wurden.

In den Länderprojekten wurden unterschiedliche Formen der Fremdevaluation auf ihre Wirksamkeit hin erprobt.

So wurden in einigen Ländern Formen der Peer-Review praktiziert. Dazu zählten gegenseitige Unterrichtshospitationen, Beratungsgespräche sowie Diskussionen der Schulprogramme. In einigen Länderprojekten entwickelten sich systematisierte Kooperationen.

Die Evaluation von Schulprogrammen durch ein externes Evaluationsteam aus Mitgliedern der Schulaufsicht erfolgte systematisch in einem Länderprojekt (Sachsen-Anhalt). In Niedersachsen (Teil B) wurde die externe Evaluation von Schulen durch ein gemischt zusammengesetztes Evaluationsteam erprobt. Darüber hinaus wurden Formen externer Evaluation durch die Schulaufsicht als Voraussetzung einer gezielteren und vor allem systemischen Beratung von einzelnen Schulräten im Modell-

programm praktiziert (Bayern, Brandenburg, Thüringen). Diese fanden aufgrund ihrer Transparenz sehr gute Akzeptanz bei den Schulen.

Externe Evaluations- bzw. Visitationssysteme sind in den meisten Ländern derzeit im Entstehen begriffen. Dabei konnten überall wertvolle Erfahrungen aus dem BLK-Programm QuiSS einfließen.

Während der Laufzeit des Modellprogramms (insbesondere nach Veröffentlichung der PISA 2000-Ergebnisse) wurden in den Ländern externe Evaluationsmaßnahmen wie zentrale Vergleichsarbeiten und Tests forciert (siehe Nationaler Bildungsbericht 2003).

7.3.2 Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten

„Zwar sind Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten im Schulbereich zahlreich vorhanden – von der traditionellen Lehrerfortbildung über die schulaufsichtliche Beratung bis zur Möglichkeit der Schulen, Experten zu sehr verschiedenen Themen heranzuziehen. Die Entwicklung hat aber noch etwas Vorläufiges und Beliebiges.“¹

Diese Einschätzung in der Expertise zum Modellprogramm QuiSS gilt weitgehend noch immer. Nur in einigen wenigen Länderprojekten wurden ausgeprägte und direkt auf das Programm abgestimmte Fortbildungsreihen entwickelt. Von den meisten Schulen wurden zwar intensiv – schulintern und externe – Fortbildungen wahrgenommen oder organisiert, jedoch ist eine Systematik nur selten erkennbar. Die Themen der Fortbildungsveranstaltungen reichten von der „Guten Schule“ über Fragen der „Schulprogrammentwicklung“ bis zur „Integration behinderter Schülerinnen und Schüler“. Daraus lässt sich zum einen schließen, dass Schulen in der Regel von sich aus eher bei akuten Problemen oder Defiziten Unterstützung und Beratung suchen. Zum anderen lässt es aber auch den Schluss zu, dass Schulen ihre praktischen Entwicklungsprobleme nicht gezielt genug bearbeiten. Gerade in der Unterstützung der Schulentwicklungsprozesse an der einzelnen Schule im Verbund mit übergreifenden (regionalen und landesweiten) Schulentwicklungskonzeptionen zeigen sich Defizite.

Das ist jedoch nicht nur ein Problem der einzelnen Schule, sondern verweist auf Lücken in der Konzeption von Fortbildungsangeboten... Die zahlreichen an die Koordinierungsstelle gerichteten Nachfragen nach Fortbildungen im Bereich der Schulentwicklung (Moderation von Schulentwicklungsprozessen, schulinterne Evaluation, Verbesserung der Unterrichtsqualität u. a.) und der Zuspruch zu den Fortbildungsangeboten im Modellprogramm zeigten zugleich, dass es vor Ort häufig noch an einem bedarfsgerechten Fortbildungsangebot mangelte. Besonders groß ist der Bedarf an Beratung und Begleitung der Einzelschule mit ihren je spezifischen Bedingungen und Problemlagen. Zum Ende des Modellprogramms zeichnete sich ab, dass hier Umsteuerungsprozesse im Gange sind. In mehreren Ländern sind schulnahe Unterstützungs- und Beratungssysteme derzeit im Aufbau.

Eine große Nachfrage bestand seitens der Länderprojekte nach länderübergreifenden Fortbildungen und Erfahrungsaustausch. Die zentralen QuiSS-Tagungen mit thematischen Workshops für Teams aus Lehrkräften, Schulleitungen und Schulaufsichtspersonal aus den beteiligten Ländern werden durchweg als sehr erfolgreich eingeschätzt. Diese Veranstaltungen unterstützten außerdem ebenso wie die jährlichen Koordinatorentagungen die Entwicklung eines gemeinsamen Selbstverständnisses im Modellprogramm.

¹ Brockmeyer, Rainer: Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen. Gutachten zum Programm. Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 71, Bonn 1999, S. 25

7.3.3 Neue Mitwirkungsstrukturen

Mitwirkungsstrukturen für alle Schulmitglieder gibt es seit Jahren in allen Bundesländern. Das Modellprogramm hob auf "neue" Mitwirkungsstrukturen ab, die von den Schulen entwickelt werden sollten, zum einen, um eine stärkere Demokratisierung der Schule zu erreichen, zum anderen zur besseren Bewältigung neuer Herausforderungen an die Unterrichts- und Erziehungsarbeit.

Charakteristisch für die Arbeit im Modellprogramm war die Bildung von Steuergruppen bzw. Arbeitsgruppen in den Schulen, die für die Steuerung der Modellversuchsaufgaben verantwortlich waren. Diese Steuergruppen konnten über den Modellversuchszeitraum hinaus fest etabliert werden. Sie fungierten als Bindeglied zwischen Kollegium und Schulleitung bzw. der Landeskoordination und arbeiteten zunehmend selbstständig. In einigen – besonders in größeren – Schulen haben sich diese Gruppen auch in thematische Untergruppen unterteilt, um intensiver an einzelnen Aspekten arbeiten zu können. Auf der Lehrerebene scheint also die Mitwirkung in der Sache und in der Steuerung recht gut zu funktionieren.

Als ein Entwicklungsproblem stellte sich vielfach die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern dar. Zwar wurde deren Bedeutung anerkannt, die Realisierung erreichte in kaum einem Landesprojekt den erwünschten Stand. Das wurde in den Rückmeldungen aus der Evaluation durch das IPN Kiel den Ländern auch kritisch rückgemeldet.

Werden Innovationen und Projekte ausschließlich mit Lehrerinnen und Lehrern verbunden, fehlt letztlich die Legitimation derjenigen, für die Schulentwicklungsprojekte gedacht sind. Nicht selten ist das die Ursache für das Scheitern auch bester Konzepte.

Dennoch gelang es bis zum Ende des Modellprogramms nur vereinzelt, Schülerinnen und Schüler – z. B. in die Schulprogrammarbeit – stärker einzubeziehen. Überwiegend beschränkte sich die Mitwirkung auf Schüler- und Elternbefragungen. Die in der Expertise geforderten Entscheidungskompetenzen wurden Schülern und/oder Eltern nur in den seltensten Fällen überantwortet.

Einzelne Schulen erkannten, dass es nicht ausreicht, lediglich an die Bereitschaft von Schülerinnen und Schülern bzw. Eltern zu appellieren, sondern dass bei den Betreffenden – insbesondere bei Schülerinnen und Schülern – auch Kompetenzen gestärkt werden müssen, um Schulentwicklungsvorhaben mit zu gestalten. Die Mitwirkung darf sich dabei auch nicht allein auf Schüler- und Elternsprecher beschränken, die oft noch am ehesten für solche Aufgaben aufgeschlossen sind, sondern muss so erfolgen, dass schulische Entwicklungen von allen getragen werden... Andernfalls besteht die Gefahr, dass sich die Schule an deren Bedürfnissen "vorbeientwickelt".

Schülerinnen und Schüler sowie Eltern müssen dabei von Anfang an in alle Prozesse verantwortlich eingebunden werden, um eine dauerhafte, stabile und effektive Mitwirkung zu erreichen. Um das zu erreichen, sind schon im Vorfeld bzw. am Beginn von Vorhaben und Projekten intensive Bemühungen notwendig. Dazu sind auch geeignete Formen zu finden. Im Modellprogramm haben sich Zukunftswerkstätten und Open-Space-Veranstaltungen ebenso wie die konsequente und kontinuierliche Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern als wirksame Instrumente erwiesen. Beispielhaft wird hier das Frankfurter Teilprojekt 5: „Schulische Lern- und Kooperationsangebote im Berufswahlprozess“ genannt, weil hier Schulabgängerinnen und -abgänger von Hauptschulen durch Auszubildende bei Tagen der offenen Tür in ihren Berufsschulen ihre Ausbildungsberufe präsentiert erhalten. Den Jugendlichen aus den Hauptschulen wurde dadurch der Prozess ihrer Berufswahl erleichtert.

7.3.4 Vernetzung mit Partnern

Die Öffnung der Schule für außerunterrichtliche Lernorte und die systematische Kooperation mit außerschulischen Partnern hat eine große Bedeutung für Schulen. Die größten Potenziale für Schulen bietet dabei ihr lokales und regionales Umfeld. Um die Qualität des Lernens zu verbessern, sind dabei eine systematische Planung und Durchführung der Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, aber auch die regelmäßige Überprüfung von deren Wirkungen auf die Lernqualität erforderlich. In den besten Beispielen konnte ein "didaktisches Subsystem" für das Lernen mit Partnern und an anderen Lernorten geschaffen werden.

Für solche Ansätze der Kooperation gibt es vor allem in allgemein bildenden Schulen noch deutliche Reserven. In der Regel ist für berufliche Schulen die Kooperation mit externen Partnern selbstverständlich. Im Modellprogramm wurden aber auch in einigen allgemein bildenden Schulen Modelle erarbeitet, die für den Transfer außerordentlich geeignet sind. Diese zeigen, dass von der Einbindung externer Partner beide Seiten profitieren: die Schule nicht nur in ihrer konkreten Arbeit; sie verbessert auch ihr "Image" im gesellschaftlichen Umfeld und sichert sich auf diesem Wege möglicherweise die dauerhafte Unterstützung der kooperierenden Partner.

7.4 Planerische Organisation

Ziel des Modellversuchs im Rahmen dieses Schwerpunktes ist nach Aussage der Expertise der Aufbau und die systematische Absicherung eines Innovationsmanagements für die Einzelschule und eine rasche Generalisierung von Innovationsergebnissen und -erfahrungen. Schulprogramme, Netzwerke und technisch gestützte Disseminationsverfahren sind hierbei die zentralen planerischen Instrumente.

7.4.1 Schulprogramme

Schulprogramme werden in der Expertise zum Modellprogramm als die „Schlüsselwerkzeuge“ für die Aktivierung der Selbstgestaltungsmöglichkeiten von Schulen gesehen. Der Umgang mit dem Instrument des Schulprogramms entscheide in starkem Maße darüber, so die Expertise, ob die neuen Gestaltungsrechte und Gestaltungspflichten nur zu einer "Fassadenerneuerung" führen oder ob sie die Gestaltung des Lernens mit dem Ziel einer Qualitätssicherung tatsächlich stabilisieren und verbessern.

In den meisten beteiligten Ländern wurde davon ausgegangen, dass Schulentwicklung durch Schulprogrammarbeit entwickelt und durch Evaluation in ihrer Entwicklung gesteuert werden kann. Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (bzw. Qualitätsprogrammen in Rheinland-Pfalz) stellten daher auch einen Schwerpunkt in den Länderprojekten dar. Die beteiligten Schulen befanden sich – je nach ihrem Ausgangsstand zu Beginn des Programms – in einer der drei Phasen.

Die Herangehensweise war in den einzelnen Ländern unterschiedlich. In einem Landesprojekt stand die Entwicklung, Fortschreibung und Evaluation von Schulprogrammen dezidiert im Fokus der Arbeit (Sachsen-Anhalt). Weiteren Länderprojekten lagen die planerischen Prinzipien von Schulprogrammarbeit als Instrument schulischer Qualitätssicherung (Pädagogische Ziele – Ableitung von Maßnahmen – Entwicklung von Qualitätsindikatoren – Evaluation) zugrunde (Berlin, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen). In diesen Länderprojekten wurde zugleich an den Unterstützungssystemen für die Schulprogrammarbeit gearbeitet.

Die Arbeit an den Schulprogrammen wird von allen Beteiligten als gewinnbringend und effektiv für die schulische Entwicklungsarbeit beschrieben, da sie Kommunikation und Reflexion über pädagogische Prozesse einleitet und verstetigt, die ohne dieses Instrument kaum erreicht werden. Insbesondere die Verständigung über Ent-

wicklungsziele, Wege der Umsetzung und geeignete Formen der Überprüfung, ob die Ziele auch erreicht wurden, erhält damit eine Institutionalisierung an der einzelnen Schule. Das Schulprogramm setzt gleichsam die Standards der innerschulischen Qualitätsentwicklung. Eine Schlüsselrolle bei der Steuerung dieses Prozesses kommt der Schulleitung zu, ohne deren aktivierende Unterstützung Schulprogrammarbeit zum Scheitern verurteilt ist. Als entscheidendes Instrument der Steuerung von Schulprogrammarbeit hat sich jedoch die Etablierung einer schulinternen Steuergruppe erwiesen. Die Steuergruppe muss dabei – von Anfang an - alle Bereiche der Schule repräsentieren (Fachgruppen) und insbesondere Schülerinnen und Schüler sowie Eltern einbeziehen. Je besser diese Repräsentation gelingt, desto wirksamer kann das Schulprogramm zur Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht genutzt werden.

Zugleich wurde deutlich, dass Schulen für die Schulprogrammarbeit externer Unterstützung bedürfen. Die Verpflichtung der Schulen zur Schulprogrammarbeit in Schulgesetzen und Erlassen wird nicht als hinreichend angesehen, um damit die Qualität von Unterricht und Erziehung in Schulen nachhaltig zu verbessern. Vielmehr bedarf es eines flankierenden Unterstützungssystems aus Fortbildung und Prozessbegleitung. Die Unterstützung muss möglichst schulnah sein, da Schulentwicklungsprozesse nur begrenzt standardisierbar sind. Sie muss an den konkreten Entwicklungsbedingungen der Schule und ihres Umfeldes ansetzen. Beratungsbedarf besteht insbesondere bei der schulinternen Evaluation im Hinblick auf geeignete Verfahren und Instrumente der Erhebung und Auswertung.

In den meisten Ländern wurde auf diesen Bedarf inzwischen mit Maßnahmen für den Aufbau solcher Unterstützungssysteme reagiert, die auch die Schulentwicklungsberatung und Prozessbegleitung umfassen. Sie sollen den Schulen bereits bei der Entwicklung von Schulprogrammen beratend zur Seite stehen.

Als besonders förderlich haben sich gerade in der Phase der Schulprogrammentwicklung auch Austausch und Feedback in Schulnetzwerken erwiesen. Die Bemühungen der Unterstützungssysteme sind daher gezielt dahingehend auszubauen, einen systematischen regionalen Erfahrungsaustausch der Schulen zu etablieren.

Eine zentrale Frage war in einigen Länderprojekten, ob und wie die Schulaufsicht am effektivsten Schulprogrammarbeit - und damit schulische Qualitätssicherung und –entwicklung – begleiten kann. Gerade die Schulprogrammarbeit kann als Ausdruck des Paradigmenwechsels von der Sicht auf die Arbeit des einzelnen Lehrers hin zur Schule als Gesamtsystem gesehen werden. Die herkömmlichen, überwiegend sporadischen Rückmeldesysteme der Schulaufsicht mit dem Fokus auf die Unterrichtstätigkeit einzelner Lehrer reichen damit nicht mehr aus. Statt dessen bedarf es transparenter und systematisch praktizierter Rückmeldeverfahren, die zum einen das System Schule im Blick haben und die zum anderen auf der Selbstbewertung der Schulen aufbauen. Als förderlich haben sich dabei Formen der Teamaufsicht erwiesen, die gegenüber der Einzelaufsicht mehr intersubjektive Überprüfbarkeit in der Beurteilung der einzelnen Schule gewährleisten.

Diese neuen Anforderungen machen zugleich deutlich, dass hierfür eine Qualifizierung des Schulaufsichtspersonals von hoher Bedeutung ist. In mehreren Länderprojekten wurde diesem Qualifizierungsbedarf mit entsprechenden Programmen Rechnung getragen (Brandenburg, Hessen, Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Rheinland-Pfalz QuiSS-RP II, Thüringen).

7.4.2 Netzwerke, Schulverbünde, Partnerschaften

Ausgehend von der These, dass Netzwerke (als ein planerisches Element) einer schnellen Verbreitung von Innovationserfahrungen und Ergebnissen dienen können, war die Vernetzung der beteiligten Akteure und Projekte eines der zentralen Elemente des Programms. Netzwerke, Schulverbünde und Partnerschaften sollen die

Gestaltungspotentiale der „Basiseinheiten“, d. h. der einzelnen Schulen, aktivieren und zugleich deren Entwicklungspotentiale durch Kooperation und Vernetzung mit anderen „Einheiten“ vergrößern. Netzwerkbildung gehört deshalb zum Repertoire eines erfolgreichen Innovationsmanagements, das auf der Generalisierung von Innovationen in der Fläche gerichtet ist (Brockmeyer 1999, S. 29). Im BLK-Programm werden Netzwerke als unterstützende Elemente für Qualitätsentwicklungsprozesse beschrieben und auf ihre diesbezügliche Wirkung untersucht.

Netzwerke sollten als Instrumente zur Verbreitung von Innovation aufgebaut und zielorientiert betrieben werden. Unter dieser Maßgabe haben sich generalisierbare Netzwerk-Strukturen in den einzelnen Ebenen des Programms herausgebildet. Diese Ebenen sind:

- die Ebene des bundesweiten BLK-Programms QuiSS
- die Landesebene mit den Landesprojekten
- die regionale Ebene mit regionalen Netzwerken
- die Ebene der Einzelschule (innerschulische Netzwerke).

Im Vordergrund stand dabei die regionale Ebene mit den Netzwerken der Schulen. Diese wurde in allen beteiligten Länderprojekten genutzt und als gewinnbringend erlebt. Darüber hinaus haben sich an vielen Orten Kooperationen mit ortsnahen, nicht an dem Projekt beteiligten Schulen ergeben. Hier wird der Aspekt der Generalisierung der Innovationsergebnisse und –erfahrungen und der Multiplikatorenwirkung der beteiligten Schulen besonders deutlich.

Durch die Arbeit im Netzwerk entwickeln sich die beteiligten Schulen. Netzwerkarbeit kann die Schere zwischen innovativen und weniger innovativen Schulen allerdings nicht schließen. Sie kann die Differenz verringern. Durch das gemeinsame Lernen und die wechselseitige kritische Begleitung werden Netzwerke zu einem Instrument der Qualitätsentwicklung, von der alle Partner profitieren. Netzwerkarbeit fördert die Entwicklung zu einem höheren Qualitätsniveau.

Netzwerke fördern die Profilierung der beteiligten Schulen. Diese bilden ein unverwechselbares Set von Schwerpunkten und Arbeitsbereichen vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Bedingungen und in Abgrenzung zu den anderen Netzwerkpartnern. Die Schulen gewinnen an Individualität und Selbstbewusstsein und erhöhen dadurch ihre Attraktivität. Deshalb sollten Netzwerke in regionaler Verantwortung gefördert werden.

Netzwerkarbeit kann nicht verordnet werden. Für die Mitarbeit in einem Netzwerk kann allerdings geworben werden. Schulen werden sich dann darauf einlassen, wenn ihre schulinternen Interessen bei der Zielfindung für das Netzwerk berücksichtigt werden. Förderung durch externe Koordinierung und Bereitstellung von Ressourcen erleichtert den Prozess.

Netzwerke sind Entwicklungsinstrumente mit beschränkter Reichweite. Sie wirken in erster Linie in Richtung der im Netzwerk agierenden Schulen. Netzwerke können den Innovationstransfer in die Region sichern, wenn Transferstrukturen und –verfahren aufgebaut wurden. Dies können neben völlig neuen auch bewährte Strukturen (z.B. Fortbildungen) sein. Der Aufbau der Transferstrukturen sollte durch im System verankerte Personen, wie z.B. Vertreter der regionalen Schulaufsicht oder des Bildungsministeriums erfolgen. Das Netzwerk bietet die Transferinhalte. Transferstrukturen und –verfahren müssen durch die Bildungsverwaltung verankert werden.

7.5 Unterricht und Erziehung

Der Bereich Unterricht und Erziehung ist das Arbeitsfeld der Schulen, in dem sich erweist, ob Professionalität, Kontroll- und Unterstützungssysteme sowie planerische Organisation soweit entwickelt sind, dass in eben diesem Kernbereich deren Quali-

tätsverbesserung als Verbesserung der Bildungsleistung der Schule nachweisbar ist.

Der - mit anderen Worten - Zusammenhang von Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung war in allen Länderprojekten und allen Schulen bewusst. Jedoch erscheint es als eine charakteristische Schwierigkeit für Schulen, diesen Zusammenhang immer wieder neu herzustellen. Da im Modellprogramm viele Länderprojekte den Fokus auf Aspekte der Professionalität, der Kontroll- und Unterstützungssysteme sowie der planerischen Organisation gelegt haben, mussten im Verlaufe des Programms zum Teil auch neue Ansätze unternommen werden, um das Ziel der Verbesserung der Unterrichtsqualität zu erreichen.

Jedoch zeigte das Programm auch deutlich, dass Veränderungen im Bereich von Unterricht und Erziehung nicht zu erreichen sind ohne grundlegende Veränderungen in den Bereichen der Organisations- und Personalentwicklung. Insofern konnten die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen in den Länderprojekten insgesamt untermauern, dass der Aufbau einer neuen Lern- und Lehrkultur keinen der genannten Aspekte unberücksichtigt lassen darf, dass diese Aspekte aber wiederum nur schrittweise und nicht immer gleichzeitig in Schulen bearbeitet werden können.

7.5.1 Innovative Lernsituationen

Ziel war vor allem der Aufbau innovativer Lernsituationen und die Förderung selbstgesteuerten und kooperativen Lernens auch unter Einbeziehung der neuen Technologien.

Es wird davon ausgegangen, dass die Alltagspraxis des Schulunterrichts sich nur langsam und schrittweise ändert und die Veränderung des Lernverhaltens und der Lernprozesse erst allmählich erfolgt. „Lernsituationen“ heißt, dass es darum geht, systematisch komplexe Arbeitssituationen im Unterricht zu schaffen, welche die Aktivierung unterschiedlicher Zugangsweisen, Problemlösungen, Wissensvoraussetzungen, Arbeitshaltungen usw. erforderlich machen.

Innovative Lernsituationen wurden in den Länderprojekten vor allem durch neue Anforderungen z. B. des fachübergreifenden und fächerverbindenden Lernens sowie des Projektlernens erzwungen. Fächerverbindender Unterricht und Projektlernen sind zunehmend auch Bestandteil von Rahmenplan- bzw. Lehrplanreformen der Länder geworden. Damit erhalten Formen des selbstgesteuerten und des kooperativen Lernens einen weit stärkeren Stellenwert als bisher.

Zentrale Bedeutung für die Implementierung innovativer Lernsituationen hat dabei die Entwicklung schulinterner Curricula. Diese bildete daher auch in mehreren Ländern einen Schwerpunkt des Landesprojekts bildeten (Bremen, Hessen, Sachsen, Schleswig-Holstein I+II, Thüringen).

Ein Fokus liegt in vielen Schulen auf dem Lernen mit neuen Medien, deren Potential für innovative Lernsituationen immer mehr erkannt wird. Insbesondere wird hier nach Wegen des Einsatzes der neuen Medien für den Unterricht gesucht. Die Schulen befinden sich jedoch überwiegend erst am Anfang dieser Entwicklung. Das ist zum einen auf die mangelnde Ausstattung der Schulen zurückzuführen, da die unterrichtliche Nutzung der neuen Medien weit mehr als ein PC-Kabinett oder eine Medienecke in der Schule erfordert. Zum anderen gibt es bisher noch deutliche Defizite in der Qualifizierung der Lehrkräfte.

7.5.2 Schlüsselqualifikationen – fächerübergreifende Kompetenz – innovatives Arbeitsverhalten

Im Fokus mehrerer Länderprojekte stand die Förderung von Selbstwirksamkeitserfahrungen und Selbstwirksamkeitserwartungen von Schülerinnen und Schülern, um

dadurch ihre Leistungsbereitschaft zu stärken und die Qualität ihrer schulischen Leistungen zu verbessern. Schülerinnen und Schüler sollten zu Experten ihres eigenen Lernens werden. Dazu gehörten

- das Vermitteln und Nutzen überfachlicher Lernkompetenzen,
- das Reflektieren von Lernerfahrungen.

Folgende Ziele sollten damit erreicht werden: Schülerinnen und Schüler sollten ihre Teamfähigkeit durch kooperative Trainings- und Arbeitsformen verbessern und verantwortungsvoll einsetzen; effektive Lernstrategien trainieren und anwenden; ihr eigenes Lernverhalten wahrnehmen und dafür Zeit bekommen; an Standards orientiert ihre Kompetenzen ermitteln; sich eigene Lernziele setzen und planvoll an der Umsetzung arbeiten; stärker in die Bewertung ihrer Leistungen eingebunden werden; kompetent Feedback zum Unterricht geben u. a.

Diese Ziele wurden in unterschiedlicher Weise und Umfang in fast allen Länderprojekten verfolgt. Dabei wurden verschiedene Verfahren erprobt (z. B. Schul-AC, Selbstorganisiertes lernen, Selbstbeobachtung) und insbesondere zahlreiche Materialien (z. B. zur Selbsteinschätzung/-bewertung von Schülerinnen und Schülern, Portfolio, Kompetenzraster, Feedbackbögen) entwickelt, mit denen Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer arbeiten können (Baden-Württemberg, Brandenburg, Hessen, Schleswig-Holstein I)

Einen besonderen Fokus bildeten in einigen Länderprojekten Übergänge im Schulsystem, so die Schuleingangsphase (Hessen, Nordrhein-Westfalen), der Übergang vom Primar- zum Sekundarbereich (Hessen) sowie der Berufswahlprozess (Hessen).

7.5.3 Lernkultur und soziale Erfahrung

Hierbei geht es um die Schaffung eines Schulklimas, in dem Lernkultur und Sozialerfahrungen miteinander verbunden sind. Diese Thematik wird trotz einiger Spezialprojekte, wie dem Streit-Schlichter-Modell, zu keinem der Vorhaben systematisch aufgegriffen als Aufgabe der Unterrichtsgestaltung. Doch ist zu erwarten, dass sich Verbesserungen in diesem zentralen Bereich ergeben werden, je stärker die Entwicklung in den Schulen systemisch vorangetrieben wird.

7.6 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann eingeschätzt werden, dass das Modellprogramm die systemische Weiterentwicklung der Schulen mit Erfolg unterstützt hat. An den Schulen sind Strukturen entstanden, die eine dauerhafte Absicherung der Programmergebnisse und die Weiterentwicklung in Richtung Professionalisierung aller Ebenen des Schulsystems, der Effektivierung der Kontroll- und Unterstützungssysteme sowie der planerischen Organisation erwarten lassen. Indem in allen beteiligten Schulen die Qualitätsverbesserung des Unterrichts als Ziel aller dieser Bemühungen verstanden wird, hat das Modellprogramm eine Basis geschaffen, auf der das Zusammenwirken aller förderlichen Aspekte optimaler möglich scheint als bisher.

Die Arbeitsansätze der Länder stellen sich im Hinblick auf das Rahmenkonzept und in ihrer Verschiedenheit durchweg als wegweisend dar. Die Länder haben, wie vorgesehen, eigene Entwicklungsschwerpunkte gesetzt, die jeweils an den Entwicklungsbedingungen und -bedarfen der Schule und Länder ansetzten. Diese Orientierung an den jeweiligen Rahmenbedingungen wird als ein großer Vorzug des Modellprogramms gesehen. Der Bezug zu den Vorgaben der Expertise wurde dabei gewahrt und bildete die gemeinsame Grundlage und das Bindeglied des Programms. Zwar mit unterschiedlicher Gewichtung wurden dennoch alle der vier oben behandelten Schwerpunkte bearbeitet. Insbesondere die in der Expertise als be-

sonders wichtig erachtete Arbeit an Schulprogrammen, die Orientierung an Standards und die dafür unerlässliche, für viele Schulen aber Neuland bedeutende schulinterne Evaluation konnte in den beteiligten Schulen verankert werden und hat Entwicklungsschritte bewirkt.

Es gehört weiterhin zu den Hauptschwierigkeiten und vorrangigen Entwicklungsaufgaben in Schulen, das gesamte Kollegium an den Entwicklungsprozessen zu beteiligen. Doch zeichnet sich ab, dass, je ernsthafter die engagierten Beteiligten in den Kollegien ihre Projekte betreiben, die Beteiligung einer immer größeren Zahl der Lehrer und Lehrerinnen und vor allem auch von Eltern und Schülern möglich ist. Das Engagement der aktiv beteiligten Lehrkräfte war sehr groß bzw. steigerte sich im Verlaufe des Programms noch. Entwicklungen der Schule werden als Steigerung der persönlichen Arbeitszufriedenheit wahrgenommen.

Die Entwicklungsdynamik in den Schulen stellt sich nach den Länderberichten daher grundsätzlich als positiv dar. Durch die Einbindung in Netzwerke und Unterstützungssysteme können Innovationen stabilisiert und transferiert werden. In den beteiligten Ländern ist zugleich überwiegend ein hohes Maß an Nutzung der Erkenntnisse des Modellprogramms zu beobachten. Die Ergebnisse fließen insbesondere in die Gestaltung neuer Beratungs- und Unterstützungssysteme ein.

Größere Defizite gibt es allerdings noch immer hinsichtlich der Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern sowie von Eltern in die Schulentwicklungsprozesse. Auch dort, wo diese mit einbezogen sind, wird ihnen oftmals keine Entscheidungsverantwortung übertragen. Hier besteht in nächster Zukunft der größte Entwicklungsbedarf.

Als weiteres Entwicklungsproblem erweist sich in allen Ländern weiterhin die Rolle der Schulaufsicht im System der Qualitätssicherung und -entwicklung. Im Modellprogramm ist es letztlich nur gelungen, einzelne, besonders engagierte Vertreterinnen und Vertreter der Schulaufsicht zu erreichen. Das ist zum einen auf die Umbruchsituation und ungeklärte künftige Rolle der Schulaufsicht in vielen Ländern zurückzuführen. Zum anderen zeigen gerade die im Modellprogramm erreichten Ergebnisse und die Reflexion der Ländervertreter, dass das vorhandene Potential genutzt werden muss.

Die größte Aufgabe des Vorhabens liegt jedoch darin, die Ebene von Unterricht und Erziehung zu erreichen. Das scheint bisher nur vereinzelt und nicht in der Breite gelungen zu sein. Ein Grund hierfür liegt – neben den oben angedeuteten Erklärungsmöglichkeiten – darin, dass die Fähigkeit zur systemischen Entwicklung der Schule in den meisten Ländern noch nicht umfassend entwickelt ist. Es fehlt oft an der Verknüpfung der verschiedenen Entwicklungselemente. Nur wenn die zentralen Wirkungsfaktoren operativ zueinander in Beziehung gesetzt werden, können letztlich nachweisbare Effekte auf der wichtigsten Ebene, der Unterrichtsebene, erzielt werden. Zwar sehen alle Schulen die Entwicklung der Unterrichts- und Erziehungsebene als ihr zentrales Ziel an und bemühen sich, Strategien der Verknüpfung der in den anderen Bereichen erzielten Ergebnisse mit der Unterrichtsebene zu finden, doch stehen die Schulen in diesem Punkt unterrichtspraktisch noch am Anfang.

Schwerpunkte der Schlussphase war es, Erfahrungen und Ergebnisse der ersten Arbeitsphase transferfähig zu machen, die Ergebnisse transparent und als "Tools" verfügbar zu machen. Hierbei ging es zunächst weniger um die Bereitstellung konkreter Materialien als vielmehr um die Weitergabe operativer Verfahrenserfahrungen. Die Länder/Schulen sollten reflektieren, welche Wege im Entwicklungsprozess sich als gut gangbar erwiesen haben, wo Schwierigkeiten oder gar "Gefährdungen" lagen, was den Prozess behinderte oder was ihn voran brachte. Diese Erfahrungen konnten mit der 6-bändigen Abschlusspublikation (verlegt beim Luchterhand Verlag) systematisiert aufbereitet werden. Damit ist die Multiplikation innovativer und systemischer Ansätze der Schulentwicklung in hohem Maße möglich geworden

Als generelle Ergebnisse sind festzuhalten:

1. Das BLK-Modellprogramm QuiSS mit seiner "Verpflichtung" zur systemischen Weiterentwicklung von Schule fand nach anfänglichen Schwierigkeiten, die sich in erster Linie auf geringe Erfahrungen mit systemischen Ansätzen zurückführen lassen, eine hohe Akzeptanz sowohl auf der Länderebene als auch auf der Ebene der Einzelschule.
2. Austausch und Vernetzung der Schulen und der Lehrkräfte erwiesen sich insbesondere auf der lokalen und regionalen Ebene als außerordentlich fruchtbar. Auch länderübergreifend sind funktionierende Kooperationsbeziehungen entstanden, von denen angenommen werden kann, dass sie auch nach Ablauf des Modellprogramms wirksam sein werden.
3. Das Ziel einer systemischen Entwicklung der Schulen wurde in den meisten Ländern planerisch aufgegriffen. Die Realisierung stößt vielfach jedoch noch an Grenzen tradierter Strukturen. Es fehlt zum Teil noch an der Verknüpfung der verschiedenen Wirkungselemente. Um durchgängig spürbare Effekte der Programmarbeit auf der Unterrichtsebene deutlich werden zu lassen.
4. Die unterschiedlichen Fokussierungen der Länderprojekte haben sich für das Gesamtprogramm als äußerst vorteilhaft erwiesen. Zum einen bot sich allen Ländern die Möglichkeit, eigene Schwerpunktsetzungen der Qualitätsentwicklung in Schule und Unterricht systematisch zu erproben. Zum anderen bot sich die andernfalls kaum erreichbare Möglichkeit, durch Austausch und Netzwerkbildung Erkenntnisse zu selbst nicht bearbeiteten Aspekten zu gewinnen und eigene „blinde Flecken“ zu erkennen. Damit erscheint das Modellprogramm QuiSS als wegweisend, auch sehr heterogene Interessen der Länder unter einem Dachprogramm zu verbinden.

8. Ergebnissicherung des Programms

Die Ergebnissicherung des IPN, das mit der summativen Evaluation des Modellversuchsprogramms beauftragt war, hat über alle Ländervorhaben hinweg wesentliche, in der Expertise formulierte Zielvorstellungen des Modellversuchsprogramms zum erreichten Entwicklungsstand in Beziehung gesetzt. Dabei ist besonders Augenmerk gelegt worden auf die Entwicklungsprozesse und ihre Schwierigkeiten.

Daneben entstand eine Ergebnisdokumentation der Programmergebnisse und –erfahrungen als Resultat der Sichtung und Zusammenführung der Einschätzungen, Bewertungen und Perspektivbildungen der Akteure und Koordinatoren. Diese Zusammenführung ist mehr als eine Zusammenstellung: sie ist begleitet gewesen von kritischen Diskussionen, die über die im Modellversuchsprogramm anstehenden Arbeitsprozesse und ihren Verlauf hinausgehen und vorgestoßen sind zu verallgemeinerbaren Aussagen ihrer Möglichkeiten und Grenzen von Innovationsprozessen in der derzeitigen Verfasstheit des Schulwesens. Die kurzen Hinweise sollen eben wegen des Anspruchs einer gewissen Allgemeingültigkeit der Erfahrungen und Ergebnisse dazu anregen, sich mit den ausführlichen, realitätsnahen und beispielgesättigten Darstellungen aus der Sicht der Akteure und Koordinatoren auseinander zu setzen.

8.1 Verfahren der Ergebnissicherung

Im Rahmen des QuiSS-Programms wurde für die Ergebnissicherung im Vergleich zu anderen BLK-Programmen ein Weg beschritten, der – konsequent an die Programmphilosophie der praxisnahen Nutzerorientierung gebunden – Planungsebene (Bildungsministerium) und Gestaltungsebene (Schule) operativ zusammenführte.

In der ersten Hälfte des Jahres 2003 führten Koordinierungsstelle und Wissenschaftlicher Beirat Regionalkonferenzen in allen am Programm beteiligten Ländern durch. Ziel dieser Regionalkonferenzen war die Klärung der Prioritäten innerhalb der einzelnen Ländervorhaben während der letzten Phase des Programmverlaufs, die Sicherung von Ergebnissen und die Entwicklung von Perspektiven für die Umsetzung der in den Länderprojekten gewonnenen Ergebnisse. Kriterien für die Interviews mit den Akteuren in den Ländern (Projektleiter /-leiterinnen, Schulaufsicht, Vertreter / Vertreterinnen der Bildungsplanung aus der Bildungsadministration) waren:

- Tragfähigkeit des Konzepts / Bezug zur Expertise
- Schwerpunkte – förderliche und hemmende Elemente
- Effekte auf die Unterrichtsgestaltung
- Kontroll- und Unterstützungsleistungen
- Produkterwartungen und Transferschwerpunkte
- Bemerkungen zur Akzeptanz und bildungsplanerischen Gewichtung

Die aus den Interviews abgeleiteten Empfehlungen für die weitere Arbeit und für die Ergebnissicherung wurden in einer weiteren Runde mit den Vertreterinnen und Vertretern der Länder diskutiert und im Konsens vereinbart.

Es ergaben sich 7 Schwerpunktthemen, die länderübergreifend und orientiert an den Erfahrungen und Ergebnisse der Länderprojekte bearbeitet wurden.

Zur Ergebnissicherung und deren Dokumentation wurden Beitragskonferenzen gebildet, besetzt mit Vertreterinnen und Vertretern der Länderprojekte (vgl. Berichtsentwurf S. 39 und 40).

- Netzwerkbildung
Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Schleswig-Holstein (I+II)
Federführung: Sachsen
- Unterstützungssysteme/Unterstützung
Berlin, Hessen, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen
Federführung: Niedersachsen
- Standards und Kompetenzen / Lehrpläne und Schulprogramme
Bremen, Hessen, Sachsen, Sachsen-Anhalt, Schleswig-Holstein (I+II), Thüringen
Federführung: Bremen, Sachsen-Anhalt
- Anschlüsse – Übergänge
Hessen, Nordrhein-Westfalen
Federführung: Nordrhein-Westfalen
- Lernen – leisten – bewerten
Baden-Württemberg, Schleswig-Holstein (I)
Federführung: Schleswig-Holstein (I)
- Schulleitung und Schulaufsicht
Bayern, Brandenburg, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz und Sachsen-Anhalt
Federführung: Brandenburg
- Evaluation
Baden-Württemberg, Bayern, Berlin, Niedersachsen, Rheinland-Pfalz, Sachsen
Federführung: Bayern

Im Laufe der Beratungen, die mit hohem Engagement der Akteurinnen und Akteure durchgeführt und voran getrieben wurden, hat sich gezeigt, dass die zu erwartenden Ergebnisse tragfähig für eine Publikation durch einen Verlag sein würden und es wurde eine endgültige Strukturierung festgelegt:

- Eine Grundpublikation, die das Konzept, die Organisation und die wichtigsten Ergebnisse enthält,
- Länderportraits,
- Themenpublikation zu den o. gen. Arbeitsschwerpunkten und
- Publikation der Ergebnisse der summativen Evaluation durch das IPN.

Die Beitragskonferenzen ermöglichten einerseits die Aggregierung von Erfahrungen und Ergebnissen zu geschlossenen und modellartigen Darstellungen und andererseits die Zusammenführung von Erfahrungen und Ergebnisse anderer Länder, die in diesen Bereichen über bemerkenswerte Ergebnisse verfügten.

Durch die Institutionalisierung der Regional- und Beitragskonferenzen wurde gewährleistet, dass die Ergebnisdarstellung aller Länderprojekte in authentischer Weise durch Akteure selbst erbracht wurden. Die praxisbezogenen Such- und Prozess-erfahrungen und die analysegestützte Aggregierung modellhafter Ergebnisse durch die am Modellversuchsprogramm unmittelbar Beteiligten repräsentieren damit eine hohe Authentizität.

Verallgemeinerbare Ergebnisse sind in dreifacher Hinsicht auf drei Ebenen erzielt worden:

1. auf der Ebene der Ländervorhaben,
2. in Bezug auf generelle Problempunkte innovativer Schulentwicklung und
3. hinsichtlich der Realisierung übergreifender Leitvorstellungen für den Reformprozess

8.2 Die Ländervorhaben in ihrer generellen Bedeutung

Aus Ländersicht ging es bei der Durchführung des Modellversuchsprogramms um die erfolgreiche Realisierung von bildungsplanerischen Entwicklungsaufgaben, die einen bestimmten Stellenwert in der Entwicklungsplanung des jeweiligen Landes hatten. Das Spektrum aller Themen der 14 Ländervorhaben im allgemeinbildenden Schulwesen spiegelt aber zugleich die Aufgabenstellungen bzw. Arbeitsansätze, die in allen Ländern anfallen. Deshalb können die Einzelerfahrungen eines Landes für Entscheidungsfindung und Arbeitsplanung in anderen Ländern herangezogen werden. Jedes Ländervorhaben steht gewissermaßen für ein Schulentwicklungsproblem, das in allen Ländern präsent ist und bearbeitet werden muss:

Baden-Württemberg:	<i>Schlüsselqualifikationen</i> im Zusammenhang von Kompetenzentwicklungen und deren interne und externe <i>Evaluation</i>
Bayern:	Verbindung von Schulentwicklung und <i>Qualitätssicherung in Kooperationsverbünden</i> von Schulen unterschiedlicher Schulformen; Entwicklung von praxistauglichen Instrumenten
Berlin:	Innovative <i>Qualitätsentwicklung im Grund- und Sonderschulbereich</i> durch veränderte Kommunikationsstrukturen, Gremien, Arbeitsverfahren und Systematisierung der Aktivitäten von Einzelschulen
Brandenburg:	<i>Selbstständigkeit der Einzelschule</i> und <i>schulaufsichtliches Handeln</i> ; Organisations- und Funktionsveränderungen in der Steuerung von Alltagspraxis und Entwicklung
Bremen:	<i>Lehrplanentwicklung</i> in der Spannung von <i>zentralen Vorgaben</i> und <i>schulbezogener Realisierung</i> und A-

	daption sowie entsprechender Professionalisierung der Akteure
Hessen:	<i>Systemische Gesamtentwicklung</i> von sieben verschiedenen Entwicklungsschwerpunkten her in einer <i>Region</i> (Modellregion Stadt Frankfurt); kooperative Verbundbildung von Institutionen und Schulen, Personalentwicklung und systematische Unterstützung
Niedersachsen:	Mehrstufige Konzeption, Erprobung und Bewertung eines für landesweite Realisierung geplanten <i>Evaluationssystems</i> ; kontrollierte Erprobung verschiedener Arbeitsansätze und Methoden
Nordrhein-Westfalen:	Revision der <i>Schuleingangsphase</i> durch Förderung einer innovativen Lernkultur; Erprobung individueller Lernmöglichkeiten u.a. durch Modularisierung; Kooperation mit Elternhäusern; Intensivierung der Zusammenarbeit in den Kollegien und zwischen den Institutionen
Rheinland-Pfalz:	<i>Unterstützungssysteme</i> für schulinternes Qualitätsmanagement; Qualifizierung von Steuergruppen und Fachgruppen
Sachsen:	Schaffung von <i>Entwicklungsverbünden im regionalen Zusammenhang</i> ; Professionalisierung auf Schul- und Steuerungsebene
Sachsen-Anhalt:	<i>Schulprogrammarbeit</i> als Schlüsselbereich innovativer und qualitätssteigernder Schulentwicklung
Schleswig-Holstein I:	Weiterentwicklung der <i>Unterrichtskultur</i> ; Stärkung und Förderung <i>eigenverantwortlichen und selbstständigen Lernens</i> ; Systematisierung entsprechender Arbeitsansätze und Lernarrangements
Schleswig-Holstein II:	Veränderung der <i>Unterrichtskultur</i> in der Grundschule ausgehend vom <i>Sachunterricht</i> ; Motivationssteigerung und verändertes Lehrerhandeln
Thüringen:	<i>Standard- und kompetenzbezogene Lehrpläne</i> ; Umsetzung auf der Schulebene als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung

8.3 Problempunkte innovativer Schulentwicklung

Bei der Bearbeitung der Ländervorhaben sind über die Realisierung der fachspezifischen bzw. bildungsplanerischen Zielvorstellungen hinaus differenzierte Erfahrungen, Einsichten und Ergebnisse in Bezug auf wichtige, in der Regel „neuralgische“ Punkte innovativer Schulentwicklung gewonnen worden. So ist über die Ländervorhaben hinaus und durch die Arbeit in den Ländervorhaben gewissermaßen eine Metaebene innovationsstrategischen Handelns in den Erfahrungen, Einsichten, Ergebnissen und Bewertungen erreicht worden. Es handelt sich um „Problemzonen“, die immer wieder im innovativen Entwicklungsprozess auftreten und nicht umgangen werden können, die Innovationsprozesse z.T. behindern, wenn eine konstruktive Bearbeitung nicht gelingt. Diese Erfahrungen, Einsichten und Ergebnisse sind in intensiven Beratungen der Akteure und Koordinatoren analysiert und auf ihre generelle Relevanz hin bewertet worden. Es handelt sich um die folgenden „Problemzonen“ im Transformationsprozess des Schulwesens:

- Beratungs- und Unterstützungssysteme für die Schulentwicklung
- Kooperationen und Netzwerkbildungen
- Schulleitung und Schulaufsicht
- Lernleistung und Leistungsbewertung
- Anschlüsse und Übergänge

- Standards und Kompetenzen – Lehrpläne und Schulprogramme
- Evaluation

Die Bearbeitung dieser „neuralgischen“ Punkte bereitet erfahrungsgemäß Schwierigkeiten sowohl in Innovationsprozessen der Schulen als auch der Schulsysteme, weil in allen genannten Schwerpunkten es nicht nur um fachliche und organisatorische Umstellungen geht. Erforderlich ist vielmehr in hohem Maße das Bewusstwerden und die Akzeptanz veränderter Denk- und Urteilsgewohnheiten wie der entsprechenden Handlungsziele und Aktionsformen. Die Vielfalt der Arbeitsansätze und Arbeitsmilieus in QuiSS und die damit verbundene Differenziertheit der Erfahrungen und Ergebnisse haben es möglich gemacht, zu den obengenannten Schwerpunkten beispielhafte Arbeitssituationen und Arbeitsverläufe zu beschreiben. Darüber hinaus konnten in den meisten Fällen auch Empfehlungen formuliert werden, die künftige Arbeitsprozesse und Problemlösungen erleichtern können.

Die Darstellungen sind in einer 6-bändigen Publikation im Luchterhand Verlag veröffentlicht worden:

Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS

- Band 1: Konzept – Organisation – Ergebnisse
- Band 2: Porträts der Länder
- Band 3: Unterstützungssysteme und Netzwerke
- Band 4: Lernen – leisten – bewerten + Anschlüsse – Übergänge
- Band 5: Schulaufsicht und Schulleitung
- Band 6: Standards und Kompetenzen + Evaluation

Das Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften – IPN – als zuständige Evaluationsstelle für das QuiSS-Programm hat in einem gesonderten Materialband unter dem Titel „Nur wer mitmacht, kann gewinnen!“ Ergebnisse der Evaluation des BLK-Modellversuchsprogramms „Qualitätsverbesserung Schulen und Schulsystemen – QuiSS“ vorgelegt.

8.4 Übergreifende Leitvorstellungen für schulische Reformprozesse

Der Durchführung des Programms lagen Annahmen zugrunde über wichtige Voraussetzungen für den erfolgreichen Verlauf einer systematischen und systemischen Schulentwicklung. Diese sind als Orientierungspunkte für Planung und Durchführung der Ländervorhaben in unterschiedlicher Konsequenz aufgenommen worden.

- **Die Ausweitung des Engagements für Innovationen ist stark abhängig von der Offenheit der Konzepte und den Entscheidungsspielräumen der Akteure.**

Das QuiSS-Konzept formulierte einen auf wenige Elemente bezogenen Orientierungsrahmen, überließ thematische Füllung und die Adaption dieses Orientierungsrahmens auf die spezifische Arbeitssituation den Entscheidungsträgern und Akteuren. Die Impulswirkung dieses Verfahrens war in allen Ländervorhaben groß. Planungs- und Findungszeit verlängerten sich, führten aber zu gut begründeten Positionen, Arbeitsperspektiven und Arbeitsverfahren. Das System einer *offenen* Innovationsorientierung stärkt zugleich Entscheidungsverantwortung und Engagement der Beteiligten.

- **Die Verbesserung der Unterrichts- und Erziehungsqualität muss im engen Zusammenhang mit der innovationsgerichteten Verbesserung des „Unterrichtsumfeldes“ gesehen werden.**

Nicht in allen Ländervorhaben ist die Kernzone von Unterricht und Erziehung so erreicht worden, dass die geforderte deutliche Verbesserung nachweisbar wäre. Das hängt eng zusammen damit, dass die unterrichtliche und erziehe-

rische Qualitätsverbesserung nur dann als sich steigender Entwicklungsprozess einsetzt, wenn das „Vorfeld“ entsprechend darauf ausgerichtet ist.

Das bedeutet z.B. nicht nur die Durchführung von Lehrerfortbildung, sondern eine entsprechende Einstellungsänderung und eine Neuorientierung des Tätigkeitsverständnisses; es bedeutet nicht nur kleinere organisatorische Optimierungen, sondern die Umstellung auf ein pädagogisches Management und eine entsprechende Flexibilisierung der Schulorganisation; es bedeutet nicht nur die Erweiterung des Unterrichts durch aktuelle Inhalte und die Anreicherung durch einige „moderne“ Methoden sondern die Umstellung auf das Denken in Standards und Kompetenzen. In allen Ländervorhaben ist dieses Problem eines Perspektivwechsels und eines Praxiswandels aktiv aufgegriffen worden.

- **Eine neue Lernkultur wird eher erreicht, wenn systemisch vorgegangen wird.**

Schulen und Schulsysteme sind relativ geschlossene „Wirkungssysteme“. Ihre erfolgreiche Weiterentwicklung basiert darauf, dass die tragenden Gestaltungsfaktoren zusammengesehen und im Verbund weiterentwickelt werden. Sektorielle Optimierungen ändern das Wirkungsgrundmuster nicht oder nur in geringem Maße. Die jetzt anstehende Reform zum Aufbau einer neuen Lernkultur erfordert aber eine insgesamt neue „Lernordnung“. In den QuiSS-Vorhaben, deren Ziel wenigstens die Teilverwirklichung einer solchen systemischen Entwicklung war, sind vor allen Dingen zusammen gesehen und zusammen entwickelt worden: die Professionalität, die curricularen Vorgaben, die Organisation der Einzelschule und des Systems, das pädagogische Management und das kommunikative Klima. Koordinierte Weiterentwicklung in diesen Bereichen haben nachweisbar positive Auswirkungen auf die Aktivierung der Innovationspotentiale ebenso gehabt wie auf die Veränderung von Unterrichtsplanung und Unterrichtsdurchführung

- **Für die Entwicklung der Schulen sind Aufbau und Beherrschung einer Entwicklungssystematik mit den Elementen Schulprogramm/Qualitätsprogramm – Realisierung – Evaluation unabdingbare Voraussetzung.**

Diese systematische, z.T. obligatorische Arbeit mit Schulprogrammen bzw. Qualitätsprogrammen ist in fast allen Ländern der Bundesrepublik inzwischen Praxis geworden. Dementsprechend wurden Schulprogramme in der Regel auch in den Landesvorhaben in den einzelnen Schulen vorausgesetzt. Sie wurden aber auch in einigen Landesvorhaben systematisch unter dem Aspekt pädagogisch wirksamer Planung und Realisierung erprobt. Evaluationssysteme hingegen befinden sich in den meisten Fällen erst im Aufbau. Selbstevaluation ist in zahlreichen Schulen aller Bundesländer in Erprobung. Die Bedeutung einer von den Schulen als sinnvoll angenommenen und von den Schulverwaltungen sensibel praktizierten Evaluationssystematik ist in allen Landesvorhaben von QuiSS gesehen und zum Gegenstand der eigenen Arbeit gemacht worden.

- **Die Entwicklung einer neuen „Lernordnung“ und eines neuen entsprechenden Steuerungssystems ist nur möglich, wenn die operative Entwicklungsebene und die steuernde Systemebene im Arbeitsprozess zusammenwirken.**

Ein solches Zusammenwirken ist in den Ländervorhaben in der Regel der Fall gewesen, wenn auch noch stark personenbezogen, weniger durch strukturelle Neuordnung vor dem Hintergrund eines strukturell veränderten, auf eine neue Lernordnung bezogenen Steuerungssystems. Die Arbeitsprozesse selbst haben in einer Reihe von Fällen mehr bedeutet als eine konstruktive Zusammenarbeit: sie haben dazu beigetragen, dass veränderte

Tätigkeitsbilder und Funktionswahrnehmungen sich durchgesetzt haben, dass das kooperative Element in der Beziehung zwischen Schulen und traditioneller Schulaufsicht stärker geworden ist, dass eine neue Steuerungsordnung mit veränderten Aufgabenpflichten und –rechten für Steuerungs- und Schulebene sich abzeichneten.

- **Selbstevaluation als zentrale Voraussetzung der Schulentwicklung.** Das offene, aber mit klaren Handlungsperspektiven ausgestattete Konzept von QuiSS hat nicht nur dazu geführt, dass ein hohes Maß an Planungsverantwortung gegeben war; es hat darüber hinaus bewirkt, dass in der Realisierungsphase kritische Vergewisserungsprozesse über die Beachtung der Zielvorstellungen und die angemessenen Arbeitsverfahren notwendig wurden. Auf diese Weise haben sich Stufe um Stufe Formen einer systematischen Selbstevaluation herausgebildet, z.T. auf empirischer Grundlage und datengestützt, z.T. in Kriterien gebundenen dialogischen Verfahren.

8.5 Zusammenfassende Bewertung

Die Ergebnissicherung des Programms ist im Rahmen einer beteiligungsgebundenen Selbstevaluation der Akteure und im Rahmen der wissenschaftlichen Fremdevaluation durch das IPN geleistet worden. Diese Konstellation einer komplementären Evaluation, die auch zu einer parallelen Rechenschaftslegung geführt hat, hat durchaus exemplarischen Charakter für die Durchführung von flächenbezogenen Entwicklungsprogrammen, wie QuiSS es gewesen ist.

Das Modellversuchsprogramm QuiSS erprobte durch seinen betont dezentralen, auf die Selbststeuerung der einzelnen Länderprojekte und den darin organisierten Schulen setzenden Ansatz einen neuen Weg der Schulentwicklung. Als Folge dieser Herangehensweise unterscheiden sich die an QuiSS beteiligten Länderprojekte in wesentlichen Merkmalen wie Zielsetzung, Zielgruppe, Laufzeit, Steuerungsparadigma oder Umfang. Diese Vielfalt erschwert zwar die Evaluation, kann aber für die Zielsetzung des Programms gewinnbringend sein.

8.5.1 Inhaltliche Ausgestaltung

Wie dargelegt, wurden zu den verschiedenen Kernbereichen des Modellversuchsprogramms Entwicklungen angestoßen und Ergebnisse erzielt. Dem Programm ist es somit gelungen, die unscharfen Vorgaben zu nutzen, um vielfältige Ergebnisse in den unterschiedlichen Bereichen der Schulentwicklung zu erreichen. Mitbestimmend für die Entwicklung ist dabei das Engagement der am Projekt beteiligten Personen, insbesondere der Lehrkräfte und Schulleitung, sowie der Länderprojektleitungen. Die in der Programmexpertise angestrebte Selbstwirksamkeit dürfte durch die Freiheit der Projektgestaltung beeinflusst sein.

Gleichzeitig konfrontierte die Freiheit bei der inhaltlichen Ausgestaltung die einzelnen Schulen mit einer erheblichen Herausforderung: Sie mussten zur Strukturierung ihrer Arbeit eigene Ziele formulieren und konsequent deren Umsetzung in Angriff nehmen. Die Erfahrungen aus QuiSS zeigen, dass weder das Formulieren von Zielen noch effektives Programmmanagement außerhalb von Unterrichtssituationen in Schulen selbstverständlich vorhanden ist. Vielmehr bedarf es einer erheblichen Unterstützungs- und Beratungsleistung, um die Schwierigkeiten in diesem Prozess auszuräumen. Dieser Prozess wurde in der Startphase maßgeblich durch die Evaluationsstelle des IPN unterstützt.

Die Freiheit der Gestaltung des Programms hatte sowohl positive als auch negative Aspekte. Durch die freie Gestaltungsmöglichkeit konnten die Ergebnisse in der vorhandenen Breite entstehen. Allerdings könnte eine frühere Sammlung und vorsichtige Steuerung der Ergebnisse helfen, Belastungsspitzen zum Programmende zu

vermeiden und bereits während der Programmlaufzeit die Verbreitung der Erkenntnisse fördern.

8.5.2 Strukturelle Problemfelder

Das QuiSS-Programm war für die beteiligten Lehrkräfte insgesamt ein sehr gewinnbringendes Unterfangen. Insbesondere der persönliche Gewinn der Lehrkräfte ist als motivierender Faktor für Schulentwicklung ein wichtiger Effekt, als Ergebnis der Schulentwicklung ist dies aber nicht ausreichend. Das Ziel eines Modellversuchsprogramms ist die fundierte Entwicklung und Überprüfung von Konzepten, die Schulen sowie das Bildungssystem als Ganzes verbessern. Die Weiterentwicklung der Lehrkräfte ist dabei ein wichtiger Schritt auf diesem Weg, reicht jedoch noch nicht allein aus. Vier weitere Zielgruppen bzw. Ebenen des Schulsystems müssen dazu erreicht werden:

- Innerhalb der Schulen besteht eine Kluft zum nichtbeteiligten Rest des Kollegiums. Daher sollte der Transfer der Erkenntnisse noch stärker als Teil des Projekts geplant und bereits während der Laufzeit vorangetrieben werden.
- Die Vernetzung zwischen Schulen konnte nicht im erwarteten Umfang umgesetzt werden. Es sind allerdings positive Signale durch die Vernetzung von Schulen zu erkennen. Die gemeinsame Arbeit an der Verbesserung von Unterricht und Erziehung wäre aber auch durch eine internetbasierte Kommunikation zwischen den Schulen möglich.
- Wie auch in zahlreichen anderen Modellversuchen nimmt die Schulleitung im QuiSS-Programm eine wesentliche Rolle für das Gelingen der Schulentwicklung ein. Die Schulleitungen hatten sich eigentlich zur Beteiligung an der Evaluation des Modellversuchsprogramms verpflichtet. Dieser Verpflichtung kamen nicht alle Schulleitungen nach. Hier ist ein Umdenken im Umgang mit Schulentwicklung sowie bei der Verbindlichkeit getroffener Absprachen nötig.
- Im Rahmen der IPN-Evaluation nimmt die Schulaufsicht eine ungeklärte Position ein. Aufgrund der erhaltenen Aussagen wird zumindest der Anspruch auf eine maßgebliche Beteiligung der Schulaufsicht an der Schulentwicklung deutlich. Gleichzeitig beschränkt sich der Beitrag der Schulaufsicht auf einzelne aktiv mitarbeitende Personen in Projekten.

Diese 4 Problemfelder sind nicht allein im Modellversuchsprogramm zu lösen. Sie setzen eine veränderte Einstellung der Beteiligten im Schulsystem gegenüber der Aufgabe „Schulentwicklung“ voraus. Ein Modellversuchsprogramm kann jedoch steuernde Maßnahmen zumindest auf die beteiligten Personen Einfluss ausüben, um diese Einstellungsveränderung zu fördern.

9. Umsetzung der Ergebnisse – Anmerkungen zu einem QuiSS-Anschlussprojekt²

Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand die zentrale Frage nach der generellen Leistungsqualität der Einzelschule und der die Einzelschule tragende Schulsysteme. Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit wurden als Schubkräfte der Qualitätsverbesserung gesehen.

² Aufgrund der Erklärung des BMBF (BI 05.06.Drs-09./10.03.2005) wird der Bund im Interesse der Entschärfung der bildungspolitischen Debatte über die Abgrenzung des Handelns von Bund und Ländern vor dem Hintergrund der verfassungsrechtlichen Zuständigkeiten sich künftig bei solchen Themen mit der Förderung von Modellvorhaben zurückhalten, die im ausschließlichen Zuständigkeitsbereich der Länder liegen. Zu diesen Themen zählt auch ein mögliches QuiSS-Anschlussprojekt.

Die 4 in der Expertise genannten Arbeitsschwerpunkte

- Professionalität
- Kontroll- und Unterstützungssysteme
- planerische Organisation
- Unterricht und Erziehung

stellen wichtige Elemente und Wirkungsfaktoren dar, welche die Qualität der Einzelschule und der Schulsysteme in starkem Maße bestimmen.

Entscheidendes Ziel des Programms war die operative systematische Zusammenführung dieser 4 Arbeits- und Entwicklungsschwerpunkte. Nur wenn diese zentralen Wirkungsfaktoren zueinander in Beziehung treten, können nachweisbare Effekte auf der wichtigsten Ebene – der Unterrichtsebene – erzielt werden.

Die Prozess- und Erfahrungsergebnisse des QuiSS-Programms zeigen, wenn auch in unterschiedlicher Intensität, dass die Unterrichtsebene erreicht wurde und dass die Weiterentwicklung sich im Wesentlichen auf folgende Schwerpunkte konzentriert:

- auf die Erneuerung des Steuerungssystems, wobei die traditionell zentrale Durchsteuerung mit Hilfe von Vorgabe, Weisung und Intervention ersetzt wird durch eine stärkere Qualitätsverantwortung auf der Schulebene und eine dieser korrespondierenden staatlichen Sicherung durch klare Zielvorgaben, durch Beratung und Förderung der Schulen, durch Sicherungsvorgaben und Gewährleistung von stützenden zielführenden Rahmenbedingungen,
- auf die Entwicklung einer neuen Lernkultur, deren Hauptziel darin besteht, die Leitvorstellung „lernen statt unterrichten“ zu realisieren und damit individuelle und differenzierte Lernarrangements und Lernsituationen in der Alltagspraxis der Schulen möglich zu machen und zugleich damit besser zu antworten auf die gesellschaftlichen Kompetenzanforderungen,
- auf die Professionalität der in der Schule tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und darauf, diese entsprechend den Anforderungen an eine neue Lernkultur zu erweitern, den Schulen zugleich systematisch Unterstützung bei der Veränderung der Alltagspraxis zur Verfügung zu stellen.

Die Adaptionfähigkeit der QuiSS-Programmergebnisse wird sich an der Frage erweisen müssen: wie weit die QuiSS-Ergebnisse zur Gestaltung gegenwärtiger Arbeitsfelder der Qualitätsverbesserung von Schule und Schulsystemen beitragen können. Im Einzelnen betrifft diese Frage u.a. die Problembereiche Selbstständigkeit von Schule mit der Fokussierung auf Standards, die Gestaltungsrolle von Schulleitung und Schulaufsicht, Umfang und Formen der Evaluation, Bearbeitung von Widerständen bei Veränderung, Regionalisierung der Arbeit von Schule, Steuerung von Innovationsprozessen zur Qualitätsverbesserung von Unterricht und Erziehung, Leistung und Leistungsbewertung bei Schülerinnen und Schülern, Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrerinnen und Lehrern, Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsstrukturen in den Schulen und Schulsystemen.

Die Ergebnisse müssen überdies für die Schulen in ihrem spezifischen Kontext anschlussfähig sein. Das setzt die Definition von Andockstellen für Übertragungsmöglichkeiten und damit die Klärung von Unterrichts- und Erziehungssituation an den interessierten Schulen voraus.

Aus der Klärung der jeweiligen Unterrichts- und Erziehungssituation können Entwicklungsschwerpunkte abgeleitet werden, die in der Regel den folgenden Themen zugeordnet werden:

- Schulprogramm / Arbeitsprogramm

- Lernkultur und –förderung/Standards/Kompetenzen/Lehrpläne/ Unterrichtsgestaltung
- Leistung/Leistungsbewertung
- Schulleben/Schulkultur
- Lehrerprofessionalität
- Schulleitung/Management/Kooperationen
- Evaluation/Rechenschaftslegung

Die dauerhafte Implementation der QuiSS-Programmergebnisse und ihre Nutzung zur Qualitätsverbesserung von Unterricht und Erziehung setzt modellhaft ein verbindliches Arbeitsprogramm voraus, das fester Bestandteil des Schulprogrammes ist und auch die fachliche Ebene betrifft. Dabei sollten folgende flankierende Maßnahmen eingeleitet werden:

- Die Arbeit an der Einzelschule sollten verbunden sein mit einer auf Dauer angelegten Zusammenarbeit mit anderen Schulen der Region.
- Im Rahmen des regionalen Netzwerkes sollten die Arbeit an den Problemen regelmäßig förmlich verabredet und geplant werden.
- Eltern, Schülerinnen und Schüler sollten in die Entwicklung mit einbezogen werden.
- Einrichtungen zur Lehrerbildung sollten herangezogen werden, insbesondere zur kooperativen Qualitätsentwicklung.
- Schulen können sich darüber hinaus anlassbezogene Beratung und Unterstützung holen, z.B. bei Landesinstituten, Hochschulen, Schulaufsicht, außerschulischen Partnern in der Region.

Ziel der Ergebnisübertragung wäre neben einer schulinternen innovativen Entwicklung auch eine koordinierte und systematische Schulentwicklung mit Flächenwirkung. Sie würde getragen durch kooperative Arbeitsverfahren, Beratung, Unterstützung und Ergebnissicherung.

Günstig wäre eine regionale Zusammenarbeit von etwa 15 bis 20 Schulen, gegliedert in inhaltlich und thematisch unterschiedliche Netzwerke. Die regionale Organisation sollte durch vertragliche Vereinbarung gesichert sein. Die Koordinierung könnte schulnetzbezogen über Steuergruppen und eine Koordinierungsstelle, in der auch Ergebnisse und Beispiele innovativer Schulentwicklung systematisch zur Verfügung stünden, erfolgen.

Ein schlichter Transferprozess von QuiSS-Ergebnissen kann nicht als ein Kopierprozess von Problemlösungen verstanden werden. Programmergebnisse und Programmvorhaben haben Angebotscharakter zur Etablierung innovativer und qualitätsfördernder Entwicklungsprozesse. Programmergebnisse und –erfahrungen müssen daher auf die Bedingungen und Bedürfnisse der Nutzer übertragbar sein. Die Organisation und inhaltliche Ausgestaltung schulinterner schulnetzwerkorientierter Lehrerfortbildung und prozessbegleitende Unterstützung durch Moderatoren / Koordinatoren bedürfen der besonderen Aufmerksamkeit der Lehrerbildungseinrichtungen und der Hochschulen.

10. Bildungsplanerische Empfehlungen

Die Abschlussveranstaltung zum BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – QuiSS“ fand im November 2004 in Lübeck unter dem Thema „Innovation braucht Kontinuität“ statt. Am Ende dieser Tagung wurde die „Lübecker Erklärung“ von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erarbeitet und verabschiedet. Sie basiert auf den Erfahrungen und Ergebnissen der 5-jährigen Arbeit im Modellversuchsprogramm, skizziert Notwendigkeit, Möglichkeit und Anforderungen an eine

intensive und kontinuierliche Schulreform und wird als Anregung für die weitere Diskussion bildungsplanerischer Konzepte empfohlen.

10.1 Eine intensive und kontinuierliche Schulreform ist notwendig

- Kinder und Jugendliche bringen in der Regel der Schule großes Vertrauen entgegen. Sie möchten sie als ihren Lebensraum sehen und dort etwas leisten. Sie finden aber in der Schule häufig nicht die inhaltlichen und methodischen Anregungen, um sich entsprechend ihrer Interessen und ihren Leistungsmöglichkeiten zu entwickeln. Schulen müssen sich darauf konzentrieren, mit ihren Lernangeboten und Methoden eine Brücke zur Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen zu schlagen.
- Eine veränderte Lebenswelt braucht Menschen, die dem Wandel der Lebensverhältnisse gewachsen sind und die bereit sind, die Entwicklung mit zu tragen und verantwortlich mit zu gestalten. Die Schule muss diesem Ziel eines zukunftsorientierten Lernens durch eine konsequente Weiterentwicklung ihrer Lern- und Erfahrungsinhalte sowie ihrer Methoden weit stärker als bisher entsprechen. Der Bildungsauftrag der Schule muss entsprechend korrigiert werden.
- Schulen müssen Kinder und Jugendliche dort abholen, wo sie stehen. Schulen sind oft nicht in der Lage, sich auf die unterschiedlichen individuellen Lernvoraussetzungen und soziokulturellen Bildungsbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler einzustellen. Standards, Differenzierung und individuelle Lernpläne sowie ganztägige Angebote sollen dazu beitragen, die individuellen Lernmöglichkeiten zu verbessern, differenzierte Leistungsprofile zu ermöglichen und dadurch auch das Leistungsbild der Schule insgesamt anzuheben.

10.2 Eine intensive und kontinuierliche Schulreform ist möglich

- Die Ziele einer nachhaltigen Schulreform, vorrangig die Ziele für eine Erneuerung der Lernkultur, sind zwischen den Ländern nicht mehr strittig. Die intensive und kontinuierliche Entwicklungsarbeit muss in den Schulen durch politische und administrative Stützung abgesichert und geschützt werden.
- Die Schulreform bedarf dringend der Systematisierung und Beschleunigung. In allen Ländern liegen inzwischen vielfältige und transferfähige Erfahrungen vor, die eine flächenbezogene Innovationspolitik stützen können und eine sowohl systemische wie systematische Schulentwicklung ermöglichen. Die Erfahrungen bedürfen einer möglichst länderübergreifenden Auswertung. Auf diese Weise kann - wie bei anderen internationalen Schulentwicklungen - die Handlungsfähigkeit der Schulen erhöht werden.
- Die Reform des Steuerungssystems, durch welche den Schulen immer stärker Gestaltungsrechte und Gestaltungsverantwortung zuerkannt werden, macht es möglich, dass die Schulen ihre eigenen Wege bei der Verwirklichung der Innovationsziele gehen können. Dazu müssen tragfähige rechtliche, fachliche, administrative und finanzielle Voraussetzungen geschaffen werden.

10.3 Eine intensive und kontinuierliche Schulreform braucht einen neuen Anschub

- Die Entwicklung sollte sich am Bild der Schule als „Haus des Lernens und Zusammenlebens“ orientieren. Erziehungs- und Unterrichtsarbeit sind als gleichwertig anzusehen und zu realisieren. Der Schule sind in diesem Zu-

sammenhang weitgehende Gestaltungsfreiheit und Gestaltungsverantwortung zuzuerkennen. Sie muss sich als „verantwortliche Schule“ verstehen können.

- Die verantwortliche Schule trägt im Rahmen der politischen und administrativen Vorgaben Verantwortung für Qualitätsentwicklung und Ergebnisüberprüfung. Zielsetzungen und Verfahren der externen Evaluation müssen sich an dem Unterricht und Erziehung umfassenden Qualitätsbild von Schule orientieren.
- Im Zentrum der Reform muss die Erneuerung der Lernkultur stehen. Der Lernbegriff muss weiter gefasst werden als bisher, inhaltliche und methodische Angebote müssen entsprechend revidiert bzw. erneuert werden. Die Leitvorstellung „Lernen statt unterrichten“ sollte die Unterrichtsgestaltung und die Überprüfung der Unterrichtsergebnisse bestimmen. Das Tätigkeitsverständnis von Lehrerinnen und Lehrern muss sich entsprechend wandeln. Aus- und Fortbildung müssen sich auf die veränderte Professionalität konzentrieren.
- Der organisatorische Aus- und Umbau des Schulsystems sollte so fortgeführt werden, dass die Flexibilität des Systems entscheidend verbessert wird. Die nicht zuletzt in der traditionellen Schulstruktur begründete soziale Selektivität muss vermindert werden zugunsten entwicklungs- und leistungsbezogener individueller Lernmöglichkeiten. Internationale Erfahrungen bei der strukturellen Erneuerung der Schulsysteme legen nahe, eine auf Konsens und konsequente Weiterentwicklung angelegte gesellschaftliche Diskussion über das Schulsystem auch in Deutschland einzuleiten. Es erscheint angesichts der europäischen Gesamtsituation notwendig, dass Deutschland auch schulorganisatorisch den Anschluss an die europäische Entwicklung gewinnt.
- Kooperationen zwischen Schulen, Netzwerkbildungen, die Schulen und außerschulische Institutionen in einen Arbeitsverbund bringen sowie die Gestaltung lokaler und regionaler Bildungslandschaften werden für eine flächenbezogene Schulreform immer wichtiger. Sie bündeln Kräfte und Ideen. Die Schulträger sollten durch entsprechende Initiativen zu einer Verstärkung und Beschleunigung dieser Entwicklung beitragen.
- Die Schulen dürfen bei der innovativen Entwicklungsarbeit nicht allein gelassen werden. Die Unterstützungs- und Beratungsmöglichkeiten müssen ausgebaut werden. Eigenverantwortlich arbeitende Bildungsagenturen sollten zunehmend das behördlich organisierte Unterstützungssystem ergänzen.
- Die Eigengestaltungsrechte der Länder im Schulbereich sind eine Tatsache. Sie dürfen aber nicht dazu führen, dass ein systematischer Erfahrungsaustausch über Entwicklungsziele und Entwicklungsverläufe verhindert oder eingeschränkt wird. Auch die Möglichkeiten von Absprachen in Entwicklungsfragen, über Entwicklungsziele und Entwicklungsprojekte sollten regional und überregional gesichert und institutionalisiert werden.
- Rechenschaftslegung und die Herstellung von Öffentlichkeit und damit die Einbeziehung der Bürgerschaft in die Ergebnis- und Entwicklungsdiskussion schulischer Arbeit sind nach internationalen Erfahrungen ein wichtiges Element intensiver und nachhaltiger Schulentwicklung. Eine entsprechende regelmäßige Bildungsberichterstattung auf allen Ebenen sollte die Entwicklungsarbeit anregen und unterstützen.

In diesem Rahmen sind Innovationskorridore kontinuierlich und mit angemessenem Zeithorizont zu öffnen und zu gestalten. Innovation braucht Kontinuität.

Anlagen

Anlage 1: Liste der beteiligten Schulen

Land: Baden-Württemberg

Projekt: Interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen (ESQ)

Namen der Schulen:

- Eugen-Bolz-Gymnasium, Rottenburg
- Gymnasium Bildungszentrum Reutlingen-Nord, Reutlingen
- Graf-Eberhard-Gymnasium, Bad Urach
- Realschule Weinsberg, Weinsberg
- Kraichgau Realschule Sinsheim, Sinsheim
- Stefan-Zweig-Realschule Endingen, Endingen
- Realschule Erolzheim, Erolzheim
- Hirschbergschule, Ludwigsburg
- GHS Ingelfingen, Ingelfingen
- Pestalozzischule, Stuttgart
- Albert-Einstein-Schule Ettlingen, Ettlingen

Land: Bayern

Projekt: Professionalisierung sowie Kontroll- und Unterstützungssysteme als Beiträge zur Schulentwicklung und Qualitätssicherung in Schulen (PROKUS)

Namen der Schulen:

- Fritz-Felsenstein-Schule für Körperbehinderte, Königsbrunn
- Regens-Wagner-Schule zur individuellen Lebensbewältigen, Dillingen
- Volksschule Kirchehrenbach, Kirchehrenbach
- Volksschule Ehrenbürg, Leutenbach
- Wilhelm-Hausenstein-Gymnasium, München
- Michaeligymnasium, München
- Staatliche Realschule Taufkirchen, Taufkirchen
- Kastulus-Realschule Moosburg, Moosburg
- Gymnasium Dorfen, Dorfen
- Grundschule an der Birkenstraße, Penzberg
- Bürgermeister-Prantl-Grundschule, Penzberg
- Bürgermeister-Prantl-Hauptschule, Penzberg
- Gymnasium Penzberg, Penzberg

Land: Berlin

Projekt: Qualitätsbezogene Innovationen in Grund- und Sonderschulen (QuiGS)
Charles-Dickens-Grundschule, Berlin

Namen der Schulen;

- Joan-Miró-Grundschule, Berlin
- Hermann-Löns-Grundschule, Berlin
- Paul-und-Charlotte-Kniese-Schule, Berlin
- Schule am Friedrichshain, Berlin
- Hunsrück-Grundschule, Berlin

- Kolumbus-Grundschule, Berlin
- Franz-Marc-Grundschule, Berlin
- Mark-Twain-Grundschule, Berlin
- Ernst-Habermann-Grundschule, Berlin

Land: Brandenburg

Projekt: Selbstständige Schulen und Schulaufsicht (SeSuS)

Kaufmännisches Oberstufenzentrum I, Cottbus

Namen der Schulen:

- Humboldt-Gymnasium, Cottbus
- Theodor-Fontane-Schule, Cottbus
- Paul-Werner-Gesamtschule, Cottbus
- Sandower Realschule (2. Realschule Cottbus), Cottbus
- Bauhausschule (Kooperatives Schulzentrum Grund- und Förderschule), Cottbus
- 5. Grundschule Cottbus, Cottbus
- Oberstufenzentrum Märkisch-Oberland, Strausberg
- Gymnasium auf den Seelower Höhen, Seelow
- Gymnasium "B. Brecht", Bad Freienwalde
- Gesamtschule Letschin, Letschin
- Hergermühlen-Grundschule, Strausberg
- A.-Schweitzer-Schule Allgemeine Förderschule, Bad Freienwalde

Land: Bremen

Projekt: Schulinterne Curriculumentwicklung und Professionalisierung der Lehrkräfte als Beitrag zur Schulentwicklung und zur Qualitätssicherung in Schulen (CuP)

Namen der Schulen:

- Gesamtschule Bremen-Mitte, Bremen
- Schulzentrum Sek I Sebaldsbrück, Bremen
- Schulzentrum Sek I Drebbberstraße, Bremen
- Schulzentrum Sek I Lehmhorsterstraße, Bremen
- Schulzentrum Sek I In den Sandwehen, Bremen
- Schulzentrum Sek II Kurt-Schumacher-Allee-Gymnasium, Bremen
- Technisches Bildungszentrum Mitte, Bremen

Land: Hessen

Projekt: Modellregion Frankfurt (MrF)

Namen der Schulen:

- Bettinaschule, Frankfurt am Main
- Georg-Büchner-Schule, Frankfurt am Main
- Ziehenschule, Frankfurt am Main
- Kirchner-Schule, Frankfurt am Main
- Merian-Schule, Frankfurt am Main
- Julius-Leber-Schule, Frankfurt am Main
- Schwanthalerschule, Frankfurt am Main
- Ernst-Reuther-Schule II, Frankfurt am Main
- Heinrich-Kleyer-Schule, Frankfurt am Main

Land: Mecklenburg-Vorpommern

Projekt: Qualitätsverbesserung in der beruflichen Bildung (QuibB)

Namen der Schulen:

- Berufliche Schule des Landkreises Güstrow, Güstrow
- Berufliche Schule des Landkreises Müritz, Waren
- Berufliche Schule des Landkreises Mecklenburg-Strelitz, Neustrelitz
- Berufliche Schule der Hansestadt Greifswald, Greifswald

Land: Niedersachsen

Projekt: Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch interne und externe Evaluation

Namen der Schulen:

- Regenbogenschule, Grundschule 22, Wolfsburg
- Orientierungsstufe, Hermannsburg
- Geestlandschule, Fredenbeck
- Gottfried-Linke-Realschule, Salzgitter
- Kooperative Gesamtschule Sehnde, Sehnde
- Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule, Göttingen
- Eichsfeld-Gymnasium, Duderstadt
- Albert-Einstein-Gymnasium, Hameln
- Berufsbildende Schulen Varel, Varel
- Grundschule Schwarme, Schwarme
- Orientierungsstufe, Burgdorf
- Grundschule Papenschule, Hameln
- Grundschule Abendrothschule, Cuxhaven
- Grundschule Heide, Ganderkesee
- Freiherr-vom-Stein-Schule, Gifhorn
- Orientierungsstufe Leiferde, Leiferde
- Schulzentrum Sassenburg, Sassenburg
- Grund- und Hauptschule Engter, Bramsche
- Pestalozzischule Schule für Lernhilfe, Peine
- Sonderschule für Lernhilfe, Deensen
- Hans-Brüggemann-Schule, Walsrode
- Pestalozzischule Schule für Lernhilfe, Meppen
- Hauptschule Salzgitter-Thiede, Salzgitter
- Hermann-Löns-Schule, Hannover
- Hauptschule Ebstorf, Ebstorf
- Schulzentrum Wildbahn, Norden
- Emil-Langen-Realschule, Salzgitter
- Freiherr-vom-Stein-Realschule, Hildesheim
- Realschule an der Holbeinstraße, Delmenhorst
- Gymnasium Himmelsthür, Hildesheim
- Gymnasium Herderschule Lüneburg, Lüneburg
- Niedersächsisches Internatsgymnasium Bad Bederkesa, Bad Bederkesa
- Gymnasium Papenburg, Papenburg
- Braunschweig-Kolleg, Braunschweig
- Abendgymnasium Schule für Erwachsene, Hannover
- Wilhelm-Bracke-Gesamtschule, Braunschweig
- Kooperative Gesamtschule Barsinghausen, Barsinghausen
- Drawehn-Schule Clenze, Clenze
- IGS Waldschule Aurich-Egels, Aurich
- Elisabeth-Selbert-Schule, Hameln

- Berufsbildende Schulen Lüchow, Lüchow
- Grundschule Klausheide, Nordhorn
- Georgsanstalt Ebstorf/Uelzen, Uelzen
- Berufsbildende Schulen Bersenbrück des Landkreises Osnabrück, Bersenbrück
- Hauptschule Achim, Achim
- Oswald-Berkhahn-Schule, Braunschweig
- Technikerschule der Stadt Braunschweig, Braunschweig
- Hauptschule Neustädter Tor, Osterode
- Hauptschule Gronau, Gronau
- Grundschule Süd Rinteln, Rinteln
- Carl-Gotthard-Langhans-Schule, Wolfenbüttel

Land: Nordrhein-Westfalen

Projekt: Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase (FiLiS)

Namen der Schulen:

- Grundschule Kleine-Kiel-Straße, Dortmund
- Grundschule Enger, Enger
- Grundschule Kaldenkirchen, Nettetal
- Dietrich-Bonhoeffer Grundschule, Herzogenrath
- Martinschule, Euskirchen
- Wartburgschule, Münster

Land: Rheinland-Pfalz

Projekt: Unterstützung des schulinternen Qualitätsmanagements durch Kooperation zwischen Schulen und Moderatoren (QuiSS-rp I)

Namen der Schulen:

- Nikolaus-August-Otto-Schule, Diez
- Berufsbildende Schule, Simmern
- Kopernikus-Gymnasium, Wissen
- Erich-Kästner-Schule, Bad Neuenahr
- Petalozzi HS I, Neuwied
- Berufsbildende Schule Zweibrücken, Zweibrücken
- Berufsbildende Schule Meisterschule für Handwerker, Kaiserslautern
- Pamina-Schulzentrum, Herxheim
- Hauptschule im Erich-Kästner-Schulzentrum im Kohlbachtal, Schönenberg-Kübelberg
- Berufsbildende Schule Wirtschaft, Trier
- Carl-Orff-Realschule, Bad Dürkheim
- Regionale Schule Rülzheim, Rülzheim
- Albert-Schweitzer-Schule, Winnweiler
- Berufsbildende Schule Südliche Weinstraße, Edenkoben
- Diesterweg-Hauptschule Worms, Worms
- Grund- und Hauptschule im Carl-Zuckmayer-Schulzentrum Mainz, Mainz
- St. Paulusstift Schule mit dem Förderschwerpunkt motorische Entwicklung, Landau
- Wilhelm-von-Humboldt-Gymnasium, Ludwigshafen
- Berufsbildende Schule Technik 2 Ludwigshafen, Ludwigshafen
- Elisabeth-Langgässer-Gymnasium Alzey, Alzey
- Realschule in der Kooperativen Gesamtschule Bad Bergzabern, Bad Bergzabern

- Leibniz-Gymnasium Pirmasens, Pirmasens
- Gymnasium Weierhof, Bolanden

Land: Sachsen

Projekt: Professionalisierung, Regionalisierung, Organisationsentwicklung zur Förderung innovativer Lernprozesse. Qualitätsverbesserung in Schulen und im Schulsystem Sachsens (PROFiL-Q)

Namen der Schulen:

- Lessing-Gymnasium, Hoyerswerda
- Gottlieb-Daimler-Mittelschule Bautzen, Bautzen
- Werner-Heisenberg-Gymnasium Chemnitz
- Johann-Gottlieb-Fichte-Mittelschule, Mittweida
- Romain-Rolland-Gymnasium, Dresden
- 27. Mittelschule Dresden, Dresden
- Thomas-Mann-Gymnasium, Oschatz
- Arthur-Becker-Mittelschule, Delitzsch
- Städtisches Goethe-Gymnasium, Bischofswerda
- Kreisgymnasium Freital-Deuben, Freital
- 141. Mittelschule Dresden, Dresden
- Mittelschule "Felix Mauersberger", Netzschkau
- Diesterweg-Gymnasium, Plauen
- Mittelschule Altstadt, Löbnitz

Land: Sachsen-Anhalt

Projekt: Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES)

Namen der Schulen:

- Grundschule "Am Umfassungsweg", Magdeburg
- Grundschule Nordwest, Magdeburg
- Sekundarschule "August Bebel", Blankenburg
- Sekundarschule Parey, Parey
- Gymnasium "Am Thie", Blankenburg
- Schule mit Ausgleichsklassen "Astrid Lindgren", Burg
- Fröbelschule Schule für Behinderte, Halle
- Grundschule Pratau, Pratau
- Integrierte Gesamtschule Halle, Halle
- Sekundarschule Holleben, Holleben
- Sekundarschule "Am Akazienwäldchen", Dessau
- Gymnasium Philanthropinum, Dessau

Land: Schleswig-Holstein I

Projekt: Schulentwicklung durch Weiterentwicklung von Unterricht

Namen der Schulen:

- Integrierte Gesamtschule Flensburg, Flensburg
- Hauptschule Sylt, Westerland
- Realschule West, Flensburg
- Lornsenschule, Schleswig
- Berufliche Schulen Rendsburg, Rendsburg

Land: Schleswig-Holstein II

Projekt: Professionalisierung des Lehrerhandelns im Unterricht der Grundschule am Beispiel des Sachunterrichts (ProSa)

Namen der Schulen:

- Grundschule Haselund, Haselund
- Grundschule Techau, Techau
- Schule Nobiskrug, Rendsburg
- Weingartenschule, Lauenburg
- Grundschule Rantrum, Rantrum
- Goetheschule, Kiel
- Grund- und Hauptschule, Hamdorf
- Mathias-Claudius-Schule, Kiel
- Grund- und Hauptschule Schafflund, Schafflund
- Grundschule Thesdorf, Pinneberg

Land: Thüringen

Projekt: Möglichkeiten und Grenzen von Lehrplänen als Steuerungsinstrument für Schulentwicklung

Namen der Schulen:

- Staatliche Grundschule "Wilhelm-Busch-Schule", Altenburg
- Staatliche Grundschule "Schule am Wiesenhügel", Erfurt
- Staatliche Regelschule "Bertold Brecht", Camburg
- Staatliche Regelschule "Wilhelm Hammann", Erfurt
- Staatliche Regelschule "Franz Kolbe", Auma
- Staatliches Gymnasium "Orlatal-Gymnasium", Neustadt an der Orla

Anlage 2: Veröffentlichungen aus den Ländern (Stand 31.07.2004)

Baden-Württemberg

2001:

„Modellversuch am BLK-Programm QuiSS, Evaluation von Schlüsselqualifikationen (ESQ) Land Baden-Württemberg, Meldung vom 03.04.2001; Quelle: Kultusministerium

Günter Klein: „ESQ – interne und externe Evaluation von Schlüsselqualifikationen“ Der Beitrag Baden-Württembergs zum BLK-Programm QuiSS. SchulVerwaltung BW Nr. 7/8/2001.

2003:

Günter Klein, Jürgen Ripper: „Schlüsselqualifikationen im Blickpunkt. Erfahrungen und Perspektiven des Modellversuchs ESQ.“ In: Magazin Schule Nr. 9 Bildung in Baden-Württemberg, Frühjahr 2003.

„Schlüsselqualifikationen. Beobachten, Beurteilen, Rückmeldung und Fördern. Ein Leitfaden für die Schulpraxis. Die CD für den Unterricht.

Brandenburg

2000:

Gruner/Spieß: Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen – BLK-Modellversuch SeSuS. In: Almanach des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg 2000/2001. Ludwigsfelde 2000.

2001:

Spieß/Gruner: „Der brandenburgische BLK-Modellversuch „Selbständige Schulen und Schulaufsicht“. In: Hofmann, J. (Hrsg.): Schulaufsicht im Umbruch. Neue Aufgaben der Schulaufsicht bei der Qualitätssicherung und –entwicklung von Schule. München/Kronach/Bonn (Carl Link) 2001, S. 121-135.

Gruner, P.: Der Modellversuch „Selbständige Schulen und Schulaufsicht (SeSuS)“. Kooperation von Schulen und Schulaufsicht in Cottbus und Märkisch Oderland. In: SchulVerwaltung MO 3/2001, S. 36-39

Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg: Wie trägt die Schulaufsicht zur Qualitätssicherung und –entwicklung von Schulen bei? 2. Arbeitstagung der Schulaufsicht Brandenburg, Thüringen und Sachsen-Anhalt im Rahmen des BLK-Programms QuiSS. Ludwigsfelde 2001.

2002:

Selbständigkeit von Schule und Qualitätsentwicklung. Zwischenbilanz und Ausblick im BLK-Modellvorhaben „Selbstständige Schulen und Schulaufsicht“. Dokumentation. Ludwigsfelde 2002

Bremen

1999:

Dokumentation des Startworkshops Schulinterne Curriculumsentwicklung am 29. und 30. November 1999

2000:

Dokumentation des Methodentags Methoden der IST-Analyse am 16. Februar 2000 im Landesinstitut für Schule Bremen

Dokumentation des Workshops „Vom Ziel zum Produkt – nächste Schritte im Projektverlauf am 14. und 15. Juni 2000 in der Evangelischen Heimvolkshochschule Bad Bederkesa

Dokumentation des Workshops Vom Produkt zum Prozess– Dynamische Aspekte im Projektverlauf am 6. und 7. November 2000 Bad Zwischenahn

2001:

Dokumentation des Workshops „Vom dynamischen Prozess zur Prozesssteuerung - Instrumente zur Arbeitsorganisation“ am 11. und 12. Juni 2001 in Bad Bederkesa

Dokumentation des Workshops Von der Prozesssteuerung zur Unterrichtsveränderung - Methoden und Instrumente der Reflexion von Unterrichtsgeschehen - am 5. und 6. November 2001 in Bad Zwischenahn, 2003:

Hessen

2000:

Schulverwaltung Hessen, Nr.12/2000: „Anforderungsprofile für Schulleitungs-Mitglieder“

Dokumentation der Auftaktveranstaltung vom 10.12.2000

2001:

„MoFra-Intern“, Mai 2001, Zusammenfassung der Ergebnisse für die Mitarbeiter in MrF

Schulverwaltung Hessen, Nr. 9/2001: „Modellregion Frankfurt: Potenzialanalyse für Lehrkräfte mit Schulleitungsinteresse. Ein Modellvorhaben des Landes Hessen im Programm Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen (QuiSS) der Bund-Länder-Kommission.“

Handreichung von Teilprojekt 2: „Übergänge von der Grundschule in die weiterführende Schule“ (Ordner für die Schulen auch im Internet abrufbar)

2002:

Geplant: Dokumentation mit Fachaufsätzen zur Potenzialanalyse

2003:

„Schlüsselqualifikationen in aller Munde“. Dokumentation der Fachtagung der BLK-Modellversuche aus Baden-Württemberg und Hessen.

Mecklenburg-Vorpommern

2001:

Winkler, Norbert: QuibB SchulVerwaltung MO 4/2001, S. 143 ff.

2002:

Kuhardt, Marianne: „Anspruch und Verlauf des Modellversuchs QuibB. Eine erste Bilanz.“ SchulVerwaltung MO Nr. 10/2002, 2001/2002:

Handreichungen für Lehrer und Schüler zur Durchführung konkreter Arbeitsvorhaben (Berufliche Schulen Güstrow – Wirtschaft und Verwaltung):

„Erster Schultag einmal anders“

„Arbeit in Lernfeldern bei den Verwaltungsfachangestellten“

Fachübergreifendes, handlungsorientiertes und praxisorientiertes Arbeiten im kaufmännischen Bereich“

„Bewerbertraining für Vollzeitschüler“

„Qualifizierung der Arbeit der Fachkonferenzen“

Kaufmännische Handreichungen für Lehrer und Schüler (Berufliche Schule der Hansestadt Greifswald):

„Zum Schulanfang“

„Leitfaden für das Schreiben von Fachberichten“ (für Schüler)

„Vorbereitung und Durchführung von Vorträgen“

Messestand, Flyer und Homepage zur Verbesserung der Werbung für die Schule

Handreichungen für Lehrer und Schüler (Berufliche Schule Mecklenburg-Strelitz)

„Tag der Berufsorientierung“

„Katalog: Angebote von Unternehmen zur Durchführung von Lehrerpraktika“

„Entwurf einer Schulchronik“

„Freizeitkatalog“

„Behindertenführer für die Stadt Neustrelitz“

„Internetpräsentation zum projektorientierten Lernen“

„Methodenvielfalt und –kompetenz“

Beratungsgruppe „Kollegiale Fallberatung“

Berufliche Schule des Landkreises Müritz

Praktikumsaufträge für Schüler

Projektmappe „Frühstück“

Farblich gestalteter Fahrradkreisel

PowerPoint-Präsentation über Ausbildungsberufe der Schule

Niedersachsen

2000:

nli-Drucksache „Externe Evaluation“, Dokumentation der Fachtagung des NLI vom 20. Bis 21. März in Hannover

Info B-Schulen, eine achtseitige Information, die bei Bedarf als unregelmäßig erscheinende Druckschrift auch weiterhin erstellt werden soll

Nli-Drucksache „Oldenburg 2 – Externe Evaluation und wissenschaftliche Begleitung“, Dokumentation der B.-Schulen am 26. und 27. Juni in Oldenburg

„Praktischer Leitfaden zur Selbstevaluation“ der europäischen Kommission (Verfasser: John MacBeath, Denis Meuret und Michael Schratz), als Materialsammlung für die A-Schulen bearbeitet und mit anderen Materialien zur Selbstevaluation erweitert

nli-Info „BLK-Modellversuch – Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch interne und externe Evaluation“, Arbeitsmappe zu den Einführungstagungen der Evaluationsteams im Dezember 2000

2001:

nli-Drucksache: „BLK-Modellversuch – Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch interne und externe Evaluation“. Einführungstagung der Evaluations-Teams, März 2001

Info 2 zum Modellversuch Schulprogrammentwicklung, Beratung und Evaluation. Oktober 2001

nli-Drucksache: Fachtagung Schulqualität, QuiSS-Tagung zum Thema Schulqualität im Rahmen der niedersächsischen Qualitätsoffensive am 26.06.2001 in Hannover im Alten Rathaus

Tagungsbericht mit vorläufiger Auswertung der Evaluationsberichte der Abschluss-tagung der A-Schulen im QuiSS-Modellversuch „Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht durch interne und externe Evaluation“ vom 29.-30.11.01 in Bad Nenndorf

2002:

Evaluationsbericht der A-Schulen, Stand: 12.02.02

Nordrhein Westfalen

2001:

Zeitschrift SchulVerwaltung NRW: Mai 2001, Ulrike Kropp / Christiane Mika „Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase – FiLiS“

Dokumentation der Fachtagung mit der Bezirksregierung Arnsberg: „Fördern in der Schuleingangsphase – Chancen eröffnen, Auftrag wahrnehmen“

2002:

Geplant: Veröffentlichung: Anfangsunterricht Sprache

„Lesen und Schreiben im multimedialen Umfeld“. Dokumentation der Fachtagung des Modellvorhabens FiLiS – Förderung innovativer Lernkultur in der Schuleingangsphase – am 18. Juni 2002. Dortmund, 2002

Rheinland-Pfalz

2000:

Arnold, R.& Faber, K. (2000). Qualität entwickeln – aber wie?

2001:

Rolff, H.G. (2001). Schulentwicklung konkret: Steuergruppe, Bestandsaufnahme, Evaluation

Goldstein, K./Pikowsky, B.: „Moderatorinnen und Moderatoren unterstützen Schulen. Der BLK-Modellversuch RP.“ In: SchulVerwaltung Rheinland-Pfalz/Saarland. Nr. 2/2001

Regelmäßig erscheinende Informationsschrift QuiSS-Report

2002:

Priebe, B. „Professionalisierung und Beratung: Eine Entwicklungsstrategie in Rheinland-Pfalz“ Pädagogische Führung Heft 1/2002

2003:

Helmke, Andreas (2003). Unterrichtsqualität. Erfassen. Bewerten. Verbessern.

Schratz, Michael (2003). Qualität sichern. Programme entwickeln.

Sachsen

2000:

Zeitschrift SchulVerwaltung MO Nr. 9/2000, Marita Leonhardt-Runck / Katrin Beyer: „Mit PROFIL-Q dem Lernen auf der Spur – Qualitätsentwicklung in Sachsen“ (Anlage Sachbericht 2000)

2001:

Pressemitteilung zum Schülerworkshop „Schüler mischen mit – Workshop zur Schülermitwirkung“ (Sächsisches Staatsministerium für Kultus 05/2001) vom 30.01.2001 (Anlage Sachbericht 2000)

Information des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus auf dem Sächsischen Bildungsserver vom 28.11.2001 zum 2. Schülerworkshop PROFIL-Q "Einmal auf dem Platz des Kultusministers sitzen. Schülerworkshop innerhalb des Modellversuchs zur Qualitätsverbesserung von Schulen (PROFIL-Q)"

2002:

„Lernpartnerschaften – Unterrichtsentwicklung braucht Schülermitwirkung. Einblicke in den Modellversuch PROFIL-Q. Video des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus, Mai 2002.

2. Schülerworkshop von PROFIL-Q vom 26.-28.11.2001 in Dresden, Dokumentation auf CD ROM, Mai 2002

„Projektmanagement II, Veranstaltung vom 07.01.-09.01.2002, Dokumentation auf CD ROM, Dresden, Mai 2002

Information des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus auf dem Sächsischen Bildungsserver vom 07.11.2002 zum 3. Schülerworkshop PROFIL-Q. „Wie sag ich's meinem Lehrer? So geht's weiter mit Rückmeldungen zum Unterricht durch Schülerinnen und Schüler“.

2003:

KIQ- Konzept Interaktiver Qualitätsentwicklung. Ein Lernprogramm zur Erhöhung der Unterrichtsqualität auf der Basis von Selbstevaluation, präsentiert auf einer CD-ROM. Arbeitsexemplar

Sachsen-Anhalt

2000:

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Modellversuch KES – Projektreport über die Eröffnungsveranstaltung am 03.12.1999. Halle 2000

Bethke, S.: „Schulprofil und Schulprogramm in Sachsen-Anhalt. Ms (Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt) Magdeburg 2000.

Colditz, Margit.: Das Programmelement „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“ (KES) aus dem BLK-Programm QuiSS. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): LISA-Jahrbuch 1999. Halle 2000, S. 36-39

Biehl, Jörg: Eröffnung des Modellversuchs „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“. In: Schulverwaltungsblatt des Landes Sachsen-Anhalt 2000, Nr. 2, S. 37 – 40.

Colditz, Margit: Modellversuch in Sachsen-Anhalt: Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen (KES). In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Lehrpläne und Unterricht. Halle 2000, S. 96 – 101.

Forschungsberichte:

Girmes, R.: Kategorien im Schulentwicklungsprozess und ihre Beziehungen zueinander – Basis einer Datenbankarchitektur zur Dokumentation von Schulentwicklungsprozessen. Ms. Magdeburg 2000.

Wenzel, H. & Kötters, C.: Endbericht über die Erhebung der Ausgangslage ausgewählter Schulen des Modellversuchs KES. Ergebnisse der Schüler- und Lehrerbefragung. Ms. Halle 2000.

Wenzel, H. & Wiere, A. Bericht der qualitativen Teilstudie zur wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Kriterien zur Entwicklung, Evaluation und Fortschreibung von Schulprogrammen“ in Sachsen-Anhalt. Ms. Halle 2000.

Wenzel, H. / Wiere, A. & Pohle, A.: Bericht über die exemplarische Begleitung und Betreuung von zwei Schulen im Sinne formativer Evaluation. Ms. Halle 2000.

2001:

Biehl, J.: Kommentiertes Literaturverzeichnis zu den Themen Schulentwicklung, Schulprogramm und Evaluation. Ms. Halle 2001.³

Biehl, J. & Colditz, M.: Schulprogramme entwickeln – Unterricht und Erziehung verbessern. In: SchulVerwaltung MO 11 (2001) 4, S. 149 – 154.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Auf dem Weg zum Schulprogramm – Prozesse und Erfahrungen der Modellversuchsschulen von KES. Dokumentation der Zwischenbilanz vom 09.05.2001 in Dessau. Ms. Halle 2001.⁴

Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Workshop „Schulaufsicht und Schulentwicklung“ – Dokumentation des Arbeitstreffens der Schulpfängerinnen und Schulpfänger im BLK-Programm QuiSS der Bundesländer Brandenburg, Thüringen und Sachsen-Anhalt. Halle 25.04.2001. Ms. Halle 2001.

Forschungsberichte:

Wenzel, H.: Eltern- und Schülerpartizipation in der Schulprogrammentwicklung (ESP). Zwischenbericht für das Jahr 2001. Ms. Halle 2001.

Wenzel, H. / Kramer, R.-T. & Busse, S.: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Entwicklung an den Schulen A und B im Rahmen des KES-Projektes im Jahr 2001. Ms. Halle 2001.

Wenzel, H. / Kramer, R.-T. & Wiere, A.: Ergebnisse der qualitativen Teilstudie zu ausgewählten Schulen des Modellversuchs KES (01.10. bis 31.12.2000). Ms. Halle 2001.

Wenzel, H. & Pohle, A.: Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Entwicklung in der Schule B im Rahmen des KES-Projektes im Zeitraum April 2000 bis November 2000. Ms. Halle 2001.

2002:

Colditz, M. & Biehl, J.: Auf dem Weg zum Schulprogramm – Prozesse und Erfahrungen der Modellversuchsschulen von KES. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): LISA-Jahrbuch 2000/2001. Halle 2002, S. 87 – 96.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Auf dem Weg zum Schulprogramm – Prozesse und Erfahrungen der Modellversuchsschulen von KES. Halle 2002.

Vogt, S. & Hertrich, A.: Erfahrungen mit Offenem Unterricht. Schulentwicklung – ein Weg mit Höhen und Tiefen. In: SchulVerwaltung MO 12 (2002) 12, S. 425 – 429.

³ Als Datei zum Download verfügbar auf der Website des Modellversuchs (<http://www.kes.bildung-lsa.de/produkte-frame.html>)

⁴ Als Datei zum Download verfügbar auf der Website des Modellversuchs (<http://www.kes.bildung-lsa.de/produkte-frame.html>)

Forschungsberichte:

Wenzel, H. / Kramer, R.T. & Busse, S.: Auswertung der Interviewstudie im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „KES“ vom November 2001. Ms. Halle 2002

Wenzel, H./Möckel, D. / Otto, M. & Pohle, A.: Eltern und Schülerpartizipation in der Schulprogrammentwicklung (ESP). Bericht für das Jahr 2001. Ms. Halle 2002.

Wenzel, H./Möckel, D. / Otto, M. & Pohle, A.: Eltern und Schülerpartizipation in der Schulprogrammentwicklung (ESP). Bericht für das Jahr 2002. Ms. Halle 2002.

2003:

Arbeit der Schulen in Sachsen-Anhalt mit Schulprogrammen. In: Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt 12 (2003) 8, S. 137 – 140.

Bethke, S.: Schulentwicklung durch Schulprogramme. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Perspektiven der Demokratisierung von Schulen. Dokumentation der Eröffnungsveranstaltung am 1. und 2. April 2003. Halle 2003, S. 77 – 87.

Biehl, J.: Externe Evaluation von Schulen international – das Beispiel der Niederlande. Ms. Halle 2003. 5

Biehl, J.: Schulprogramme als Mittel zur Unterrichtsentwicklung – Voraussetzungen und Kriterien. In: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): LISA-Jahrbuch 2003. Halle 2003, S. 17 – 23.

Colditz, M. & Weinert, G.: Das Schulprogramm als zentrales Instrument pädagogischer Schulentwicklung und Erfahrungen bei der internen Evaluation schulischer Qualität. In: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulqualität und pädagogische Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 2003, S. 66 – 70.

Klaeger, U.B. u.a.: Schulaufsicht und Schulprogrammarbeit im Modellversuch KES. In: Schulverwaltung MO 13 (2003) 7/8, S. 271 – 274.

Krüger, A. & Golz, A.: Schulentwicklungsprozesse koordinieren. Zur Arbeit einer Steuergruppe. In: Schulverwaltung MO 13 (2003) 1, S. 29 – 32.

Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Interne und externe Evaluation von Schulprogrammarbeit – Prozesse und Erfahrungen aus dem Modellversuch KES. Halle 2003.

Niemeyer, M. & Schirmer, C.: Einbeziehen unserer Schülerinnen und Schüler in die Entwicklung unseres Schulprogramms. In: Schulverwaltung MO 13 (2003) 2.

Wenzel, H.: Partizipation von Eltern, Schülerinnen und Schülern an Schulentwicklungsprozessen. In: Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulqualität und pädagogische Schulentwicklung in Sachsen-Anhalt. Magdeburg 2003, S. 71 – 74.

Schleswig-Holstein I

2001:

Materialzusammenstellung zur Dokumentation des Ist-Standes. Dezember 2001.

⁵ Als Datei zum Download verfügbar auf der Website des Modellversuchs (<http://www.kes.bildung-lsa.de/produkte-frame.html>)

2002:

POL-Projektorientiertes Lernen – Dokumentation. Integrierte Gesamtschule Flensburg. Juli 2002.

2003:

„Selbständiges Lernen im Fachunterricht!? QuiSS. Qualitätsverbesserung durch Steigerung der Innovationsfähigkeit und Selbstwirksamkeit in Schulen und Schulsystemen.“ in: BLK-Modellversuchsprogramme in Schleswig-Holstein. Schulen auf dem Weg. S. 20-21

Schleswig-Holstein II

2002:

Prosa-Reihe Nr. 1 – “Kinderfragen”

2003:

„Innovation im Heimat- und Sachunterricht. QuiSS/ProSa. Professionalisierung des Lehrerhandelns im Unterricht der Grundschule am Beispiel des Sachunterrichts.“ in: BLK-Modellversuchsprogramme in Schleswig-Holstein. Schulen auf dem Weg. S. 22-23

2004:

ProSa-Reihe Nr. 2 – „Ein spannender Tag – Elektrizitätslehre in der Grundschule“

Thüringen

2001:

Burmeister, Eva: Eine Schule verändert sich: Auf dem Weg zum Schulprogramm, Grundschulmagazin, Schulentwicklung und Schulqualität, 9-10, 2001, Oldenbourg, Prögel

Burmeister, Eva: Das BLK-Programm „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulsystemen“ (Stichwort: Qualitätsverbesserung), Schullink Luchterhand, Thüringen, 2001

Systematische Qualitätsentwicklung, im Internet unter www.eqs.ef.th.schule.de

Methodenhefter für Schüler und Lehrer, Orlatalgymnasium Neustadt an der Orla, 2001 (Vermittlung über die Koordinatorin)

2002:

Schulinterne Lehrpläne für verschiedene Klassenstufen der Regelschule „Wilhelm Hammann“, Erfurt, 2002 (Vermittlung über die Koordinatorin)

Anlage 3: Veröffentlichungen der Koordinierungsstelle

1999

Sachbericht

2000:

Sachbericht und Materialband

Dokumentation der Fortbildung zum Projektmanagement in Frankfurt „Ziele vereinbaren, Verbindlichkeiten herstellen, Ergebnisse sichern“ vom 31.08.-01.09.2000

Dokumentation der 3. Tagung der LandeskoordinatorInnen „BSCW-Nutzung; Innovationsmanagement und Steuerung“ 09.-10.11.2000 in Nienburg an der Weser

Dossier zum Arbeitsgespräch mit dem wissenschaftlichen Beirat am 08.12.2000

2001:

Sachbericht und Materialband

Dokumentation der Herbsttagung in Nienburg

Dokumentation Bonn Frühlingsakademie „Was bedeutet Qualität von Schule?“

Zusammenstellung 19.09.-20.09.01. 5. Tagung der Landeskoordinatoren „Zwischenbilanzierung zur bisherigen Programmarbeit – Arbeitsstand und Entwicklungserfolge – Entwicklungsprobleme – Perspektiven“

2002:

Materialband

Informationsbroschüre mit Zusammenfassungen aus allen Programmvorhaben, Oberhausen, März 2002

Dokumentation Bremen open space 2002 „Transfer und Feedback“ 23.-25.04.2002 (für die Teilnehmer bestimmt)

Dossier zur Herbsttagung 2002 „Welche Beiträge bietet das BLK-Programm QuiSS zur PISA-Diskussion?“

2004:

Sachbericht und Materialband für 2003 und 2004

Das gesamte Modellversuchsprogramm wurde unter dem Haupttitel „Qualitätsverbesserung in Schulen und Schulprogrammen – QuiSS“ in einer sechsbändigen Publikationsreihe dargestellt, die 2004 im Luchterhand-Verlag erschienen ist:

- Konzept – Organisation – Ergebnisse (Band 1)
- Portraits der Länder (Band 2)
- Unterstützungssysteme & Netzwerke (Band 3)
- Lernen – leisten – bewerten & Übergänge (Band 4)
- Schulaufsicht und Schulleitung (Band 5)
- Standards und Kompetenzen (Band 6)

Anlage 4: Veröffentlichung des IPN

Prenzel, Manfred / Jäger, Michael / Reese, Maike / Soltan, Barbara (2004): Nur wer mitmacht, kann gewinnen, Kiel